

TELMA FALTZ VALÉRIO

**A REFORMA DO 2º GRAU PELA LEI 5692/71 NO PARANÁ:
REPRESENTAÇÕES DO PROCESSO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa História e Historiografia da Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª. Dra. Nadia Gaiofatto
Gonçalves.

**CURITIBA
AGOSTO/2007**

TELMA FALTZ VALÉRIO

A REFORMA DO 2º GRAU PELA LEI 5.692/71 NO PARANÁ: REPRESENTAÇÕES
DO PROCESSO

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Linha de
História e Historiografia da Educação, Setor de
Educação, Universidade Federal do Paraná,
sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Nadia Gaiofatto
Gonçalves.

CURITIBA
2007

A minha querida mãe, ao meu pai que sempre estará presente em minha memória, à minha irmã, prima e sobrinha. Com vocês eu pude compreender o que é o amor! Meu sincero Obrigada...

AGRADECIMENTOS

A história de vida é resultado de um emaranhado de experiências, umas satisfatórias, outras nem tanto, mas sempre estamos aprendendo, re-fazendo o caminhar e convivendo com fatos que marcam profundamente a nossa vida. Durante essa trajetória, tão significativa, pude compreender quão grande o significado das palavras amizade, colaboração, contribuição, paciência e amor. Que refletem atitudes muito particulares de cada um que esteve ao meu lado durante esses dois anos e meio. Portanto, posso afirmar que esta dissertação marcou profundamente minha vida.

Quero neste momento, agradecer as pessoas que fizeram parte dessa trajetória junto a mim, que marcaram minha vida pessoal e que ajudaram a tornar possível esse trabalho:

Agradeço especialmente ao meu amado pai Milton Valério (*in memoriam*), que foi o principal idealizador e apoiador de mais este projeto de minha vida, mas que infelizmente não teve tempo o suficiente para ver o seu resultado.

A minha amada mãe Cledir Faltz que sempre me acompanhou e me ajudou nas horas mais difíceis, para que eu pudesse finalizar esta etapa de meu projeto de vida.

Ao querido amigo, professor e brilhante intelectual, Carlos Eduardo Vieira, de quem sempre lembrarei com eterno carinho. Cujo auxílio se fez presente em várias etapas importantes de minha vida. Com discussões fervorosas auxiliou-me a fechar o problema de pesquisa e por ele me aventurar.

Ao meu amigo Cícero Donadeli pela constante ajuda e compreensão que sempre dispensou para comigo.

Ao Marcus Levy que sempre dispensou atenção, compreensão e amizade.

Aos meus queridos companheiros de turma: Caroline, Diogo, Lauzane, Roberlayne e Flávia (que um dia partilhou alguns momentos bons conosco), obrigada pelo companheirismo que um dispensou para com o outro.

Aos colegas do doutorado Ronie, Maria Helena, Liliane, Leziany.

À querida amiga Caroline pela contribuição tão pertinente dispensada a este trabalho, as discussões fervorosas o companheirismo fiel.

À minha amiga Lausane que dispensou freqüente ajuda e companheirismo todo esse tempo.

Aos professores do programa que abrilhantam a nossa Linha de Pesquisa: Carlos Eduardo, Marcus Levy, Marcus Taborda, Lianne Bertucci, Nádia G. Gonçalves, Serlei Ranzi, Gisele de Sousa, Vera Marques, que me ajudaram acurar o olhar histórico.

Agradeço à professora Rosa Lídia, pela leitura criteriosa do trabalho apresentado na banca de qualificação.

Ao professor Marcus Taborda que desde os Seminários de Pesquisa, tem me auxiliado com preciosas contribuições que enriqueceram ao decorrer do tempo minha dissertação, bem como a oferta de fontes de seus arquivos pessoais.

Aos Professores Paulo Kuss, Lilian Anna, Zélia Passos, Adélia Castelan, Maria Vandilma, Ernani Straube, Nilcéia Maria, Dagmar pela disponibilidade, confiança com que dispensaram ao meu trabalho e disponibilizaram as suas experiências.

Aos bibliotecários do Centro de Memória da Secretaria de Educação do Paraná que sempre disponibilizaram com cordialidade as fontes com as quais trabalhei.

Agradeço a todos os meus amigos que embora não citados aqui, também contribuíram para o meu crescimento e que marcaram minha vida. Que sempre estarão presentes em meu coração.

Por fim, presto especial agradecimento:

À minha querida amiga e orientadora quem admiro Nadia Gaiofatto Gonçalves, pela confiança e prestimosa colaboração, cujo resultado culminou neste trabalho. Especialmente lhe agradeço a paciência e gentileza que sempre me dispensou, me ensinando a aprimorar a escrita e a pesquisar. Obrigada pela amizade com a qual conduziu nossa convivência ao longo desses anos.

EPÍGRAFE

Cada um dos nossos pensamentos não é mais do que um instante de nossa vida. De que serviria a vida se não fosse para corrigir os erros, vencer nossos preconceitos e, a cada dia, alargar nosso coração e nossos pensamentos? Nós utilizamos cada dia para alcançar um pouco mais de verdade. Quando chegarmos ao fim, vocês dirão então o que é que valeu a nossa pena.

Romain Rolland – Jean Christophe

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	viii
RESUMO.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	01
1. CONTEXTO E IDEÁRIO POLÍTICO DA DITADURA MILITAR.....	09
1.1 CONTEXTO E IDEÁRIO POLÍTICO.....	09
1.2 ESTADO DE EXCEÇÃO.....	09
1.3 A POLÍTICA DESENVOLVIMENTISTA.....	17
1.3.1 O Paraná e o Desenvolvimento.....	23
1.4 A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E EDUCAÇÃO.....	27
1.5 VOZES DA RESISTÊNCIA.....	31
2. PARANÁ, DITADURA MILITAR E EDUCAÇÃO.....	34
2.1 EDUCAÇÃO E DITADURA MILITAR.....	34
2.2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ.....	42
2.3 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO PARANÁ: o Governo do Estado e o Planejamento da SEED.....	48
3. A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 5.692/71 PARA O ENSINO DE 2º. GRAU NAS ESCOLAS PARANAENSES.....	61
3.1 AVANÇOS E RETROCESSOS: com relação à infra-estrutura física, humana e os cursos de capacitação.....	63
3.2 REPRESENTAÇÕES DO PROCESSO: Implantação da lei 5.692/71 para o ensino do 2º grau no Paraná.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
FONTES.....	95
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE.....	102
ENTREVISTAS.....	104
ANEXO 1.....	108

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- Demonstrativos dos Artigos da Lei 5.692/71.....	36
QUADRO 02- Gastos com Educação no Paraná (1961 – 1964).....	44
QUADRO 03- População: Evolução Urbana – 1950 a 1970.....	45
QUADRO 04- Matrícula por Dependência Administrativa e Ramo de Ensino/ Ensino de 2º Ciclo/ 2º Grau – 1972.....	48
QUADRO 05- Construção de Salas de Aula no Estado do Paraná – 1971-1980.....	51
QUADRO 06- Cronograma de Implantação da reforma do Ensino de 2º grau no Paraná.....	55
QUADRO 07- Formação e Treinamentos Realizados – 1974-1977 – Docentes e Formação Especial no Paraná.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa

AID – *Agency for International Development*

BNH - Banco Nacional da Habitação.

CAMOB - Caixa de Mobilização Bancária.

CDE - Conselho de Desenvolvimento Econômico.

CEE – Conselhos Estaduais de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação.

CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina e Caribe

CETEPAR - Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná.

CFE – Conselho Federal de Educação

CGT – Comando Geral dos Trabalhadores

CIC - Cidade Industrial de Curitiba.

COMEC – Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba

COPEL - Companhia Paranaense de Energia Elétrica

CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito

DAEE – Departamento de Água e Energia Elétrica

DEOE - Departamento de Edificações e Obras Especiais.

DESG/SEEC - Departamento de Ensino de 2º. Grau.

ESG – Escola Superior de Guerra

FAZ - Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social.

FGTS - Fundo de Garantia do Tempo de Serviço.

FMP - Frente de Mobilização Popular.

FPM – Frente Parlamentar Nacionalista

FPN – Frente Partidária Nacional

FUNDEPAR - Fundação Educacional do Estado do Paraná.

GAP – Grupo de Assessoria e Planejamento

IAB – Institutos de Arquitetos Brasileiros

IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

IPUC - Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba.

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC - Ministério da Educação e Cultura.

MECA - Mobilização Estadual Contra o Analfabetismo.

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PCB – Partido Comunista Brasileiro

PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio.

PSD – Partido Socialista Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PUA – Pacto de Unidade e Ação

SEC – Secretaria da Educação e Cultura

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC – Serviço Social do Comercio

SESI – Serviço Social da Indústria

SPAE - Serviço de Prédios e Aparelhamento Escolar.

SUMOC - Superintendência da Moeda e do Crédito.

TCH – Teoria do Capital Humano

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundários

UDN – União Democrática Nacional

UNE – União Nacional dos Estudantes

USAID – *United States Agency for International Development*

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo investigar qual a percepção que membros da Secretaria de Educação, Diretores e Professores de escolas públicas que atuaram no período da ditadura militar possuíam com relação à proposta de profissionalização do Ensino de 2º grau no Paraná estabelecida pela lei 5.692/71. Buscou-se, portanto, compreender o contexto político e econômico do período, no intuito de detectar como as idéias do Desenvolvimentismo e a Teoria do Capital Humano refletiram nas diretrizes educacionais presentes na lei 5.692/71 para o ensino de 2º grau no Paraná. Para tal investigação, foram analisados os seguintes documentos: Relatório do Grupo de Trabalho para a reforma de Ensino de 1º e 2º graus (1971); o Documento Base para o Planejamento Prévio para Implantação do Sistema de Ensino de 1º e 2º Graus (1971), elaborado pelo Grupo de Assessoria de Planejamento, da Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Paraná; e outros documentos da Secretaria da Educação que trazem dados sobre o ensino regular na rede Estadual de ensino do período. A localização dessas fontes se deu nos acervos da Biblioteca da Secretaria de Estado da Educação, Arquivo Público do Paraná e Biblioteca Pública do Paraná. Para detectar a percepção que se tinha com relação à profissionalização do ensino de 2º grau no Paraná realizou-se entrevistas com pessoas ligadas à Secretaria de Educação e Diretores e Professores de escolas públicas que atuaram no período. Como referencial teórico, adotou-se as obras de Pierre Bourdieu (1974; 1983; 1987; 1989; 1990; 1992; 2000), principalmente suas noções de poder simbólico, campo e *habitus*. Discutiu-se, ainda, com trabalhos do período – Romanelli (1988) e Guiraldelli (1990), que entendem as políticas estatais como demandas exclusivas da esfera governamental. Tal perspectiva já tem sido apontada por estes autores como aquela que destitui outros sujeitos, que não inseridos naquela esfera, de suas próprias perspectivas, ou seja, do poder de agir e de reagir às determinações legais. A dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, procurou-se compreender o contexto do período, em especial quais foram as principais idéias que circularam como direcionadoras de políticas públicas e a relação destas idéias com o campo educacional do referido contexto. Tratou-se, enfim, de compreender quais as demandas internas e externas da lei 5.692/71. O segundo capítulo procurou tratar especificamente do Paraná, no sentido de averiguar como se deu a influência da Teoria do Capital Humano nas ações educacionais paranaenses e como os agentes sociais (membros da Secretaria de Educação, Diretores e Professores) compreenderam as propostas de profissionalização de 2º grau no Estado. O terceiro capítulo abordou, mais profundamente, a análise das entrevistas, no qual se procurou averiguar as percepções dos agentes sociais em torno do tema no processo de profissionalização do ensino de 2º grau, bem como compreender a maneira como o processo ocorreu no Estado de acordo com a visão dos entrevistados. Este capítulo foi organizado de acordo com temas que surgiram das falas dos entrevistados, relacionados à questão central da pesquisa. Esse estudo evidenciou que o processo de implementação da Lei 5.692/71 não foi fruto de desejos obscuros por parte dos governantes, foi antes uma tentativa de organizar uma sociedade em emergência. Em que os agentes nela

envolvidos operaram de forma bastante particular de acordo com o seu entendimento.

Palavras – Chave: Ditadura Militar, Desenvolvimentismo, Teoria do Capital Humano, Educação, Lei 5692.71, 2º. Grau, Ensino Profissionalizante, Paraná.

ABSTRACT

This essay had for objective to investigate which the perception that members of the secretariat of Education, directors and professors of public schools that had acted in the period of the military dictatorship possessed with relation the proposal of professionalization of 2° degree in Paraná established for law 5.692/71. One searched, therefore, to understand the politic and economic context of period, in intention to detect as the ideas of the developmentism and the theory of the human capital had reflected in the educational lines of direction in law 5.692/71 for the 2° degree of school in Paraná. For such inquiry, the following documents had been analyzed: Report of the Work group for the reform of 1° and 2° degrees of school (1971); the Document base for the previous planning to implantation of the System of Education to 1° and 2° degrees (1971), elaborated by group of Assessorship of Planning, from Secretariat of the Education and Culture State; other documents from Secretariat of the Education that bring given on regular education in the Education State net of the period. The localization of these sources it was in the quantities of the Library of the State Secretary of Education, Public Archive of the Paraná and Public Library of the Paraná. To detect the perception that had about professionalization of the education of 2° degree in the Paraná one became interviews with on people related a secretariat of the Education, directors and professors that had acted in the period. As referential theoretician, one adopted the workmanship of Pierre Bourdieu (1974; 1983; 1987; 1989; 1990; 1992; 2000), mainly its definitions of being able symbolic, field and *habitus*. It was argued, still, with works of the period - Romanelli (1988) and Guiraldelli (1990), that understand the politics state as exclusive demands of the governmental sphere. Such perspective already has been appointed for these authors as that one that dismissed other citizens, that not inserted in that sphere, of its proper perspectives, that is, of the power to act and to react ace legal lines. The essay is divided in three chapters. In the first chapter, it was looked to understand the context of the period, in special which they had been the main ideas that had circulated with lines of direction of public politics and the relation of these ideas with the educational field of the related context. It was treated at last, to understand which the internal and external demands of Law 5.692/71. The second one as the chapter looked for to deal with the Paraná specifically, in the direction to inquire how to gave the influence of the Theory of the Human Capital in the paranaenses educational actions and as the social agents (members of the Secretariat of Education, Directors and Professors) had understood the proposals of professionalization of 2° degree in the State. The third chapter approached, more deeply, the analysis of the interviews, in which looked for to inquire the perceptions from social agents around the subject in the process of professionalization of the education of 2° degree, as well as understanding the way as the process occurred in the state with the vision of the interviewed. This chapter was organized in accordance with subjects that had appeared of say them of the interviewed ones, related around the central question of the research. This study it evidenced that the process of implementation of Law 5.692/71 was not create by obscure desires on the part of the governing, was before an attempt to

organize a society in emergency. Where the involved agents in it had operated of sufficiently particular form its agreement.

Words Key: Military Dictatorship, Developmentism, Theory of the Human Capital, Education, Law 5.692/71, 2° degree, Professionalizing Education, Paraná.

INTRODUÇÃO

Ao longo da década de 1970, a educação brasileira contou com novas perspectivas e diretrizes, as quais deram origem a uma série de medidas legais, tal como ocorreu com o histórico da implementação da lei 5.692, em 1971, referente ao ensino 1º e 2º graus.

Considerando essa prerrogativa, o presente trabalho tem por intuito compreender como essa lei foi vista e recebida pelos membros da Secretaria de Educação, bem como por alguns agentes envolvidos no âmbito educacional do contexto, tais como alguns diretores e professores de escolas públicas paranaenses.

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender, juntamente com a proposta de profissionalização do ensino de segundo grau, o modo como a lei 5.692/71 expressou uma gama de idéias próprias do contexto brasileiro de então, tais como a Teoria do Capital Humano (TCH) e algumas vertentes do *desenvolvimentismo*. Antes de abordá-las, no entanto, faz-se necessário uma breve apresentação das diretrizes que embasaram este trabalho e da estruturação em que se encontram seus capítulos.

Para a análise das fontes, alguns documentos foram selecionados, de forma a compor o *corpus* deste trabalho. Dentre estes, pode-se citar o *Relatório do Grupo de Trabalho para a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus* (1971) e o documento *Base para o Planejamento Prévio para Implantação do Sistema de Ensino de 1º e 2º graus* (SEC, 1971). Além desses, foram utilizados documentos vários provenientes da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que trazem dados sobre o ensino regular na Rede Estadual de Ensino, bem como leis e decretos referentes ao ensino de 2º grau dessa mesma data. De forma a conferir maior profundidade à análise aqui apresentada, fez-se uma coleta de entrevistas com pessoas que estiveram envolvidas no âmbito da SEED ao longo da década de 1970 (vide Apêndice 1).

A literatura que comumente serve de base para os pesquisadores da História da Educação, tais como Romanelli (1986) e Ghiraldelli (1990), entendem as políticas estatais como demandas exclusivas da esfera governamental. Tal perspectiva já tem sido apontada como aquela que destitui outros sujeitos, não inseridos naquela esfera, de suas próprias perspectivas, ou seja, do poder de agir e de reagir às determinações legais. Isso fica explícito, principalmente, no estudo de Ghiraldelli

(1990), que caracteriza a maior parte da ação dos governos – principalmente em relação à educação – como uma forma de

[...] repressão, privatização do ensino, exclusão das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de legislação educacional ampla e confusa (GHIRALDELLI, 1990, p. 163).

Para o autor, o ensino é concebido como instrumento de controle ideológico, que visa à educação exclusivamente voltada para o trabalho, servindo apenas às demandas econômicas do período. Tais demandas, segundo o autor, serviram como base para a elaboração de acordos firmados entre o MEC e a USAID⁴ (*Agency for International Development*), entre 1964 e 1968. Este último órgão consistia em uma comissão cuja principal tarefa era avaliar a situação educacional no Brasil a partir de pesquisas estatísticas. Nas palavras de Ianni (1976, p. 22):

A Agency for International Development tem por função não a concepção de uma estratégia da educação, mas influenciar e facilitar essa estratégia nos setores nos quais seus conhecimentos, sua experiência e seus recursos financeiros podem ser uma força construtiva que ajudará a atingir os objetivos visados. Tal estratégia deve ser concebida essencialmente por aqueles que têm o poder de tomar decisões e disponham dos recursos necessários. É então aos dirigentes dos países em vias de desenvolvimento que cabe decidir sobre a estratégia da educação (IANNI, 1976, p. 22).

Em um estudo sobre a reforma universitária, Mathias (2004, p. 165) fala sobre os trabalhos elaborados pela *Usaid*:

Em continuidade aos trabalhos iniciados durante o governo João Goulart, a Usaid elabora um relatório que ganha o nome de seu presidente, Atcon (1966); o governo edita os Decretos-leis n. 53, em 1966, e 252, em 1967, definindo as bases da reforma; a elaboração de alguns projetos de extensão universitária que posteriormente seriam implementados, tais como Crutac, o Rondon e o Mauá (1966); Cria ou estimula comissões e fóruns de discussão a respeito do tema, como a Comissão Meira Mattos (1967) e o fórum “A educação que nos convém” (1967), iniciativa conjunta do governo, da PUC-RJ e do Jockey Club do Brasil. Os documentos oriundos dessas iniciativas acabaram por produzir uma série de sugestões, muitas

⁴ Para melhor esclarecimento ver: Arapiraca (1982).

adotadas, entre as quais se destacam: extinção do sistema de cátedras; introdução da organização departamental, plano de carreira docente com introdução do tempo integral; divisão curricular em dois ciclos; um básico e um profissionalizante; integração das atividades de ensino e pesquisa; ênfase na pós-graduação.

Embora relacionado ao ensino superior, esse trecho ilustra como que os acordos entre o Brasil e os EUA também possuíam seus aspectos positivos para o sistema educacional brasileiro. Não se está ignorando toda a repressão do período e os interesses obscuros que moviam as medidas governamentais, mas, considerando a proposta de análise do período, também devem ser observadas as sutilezas que não são aparentes. É importante que se entenda que as medidas educacionais aqui discutidas não foram o produto direto e descuidado da intenção desenvolvimentista aspirada somente pelas autoridades. Antes, devem ser entendidas como resposta da esfera educacional às demandas da sociedade, que, de uma maneira geral, ansiava por melhores oportunidades de emprego, formação e, conseqüentemente, de qualidade de vida.

Mesmo assim, os autores citados acima compartilham uma abordagem bastante comum sobre o panorama da educação no período militar, segundo a qual os fenômenos políticos são entendidos como simples reflexos das forças econômicas vigentes mais efetivas que, propriamente, a ação dos sujeitos, caracterizados como destituídos de participação política nos processos decisórios da república brasileira.

Essa abordagem vem sendo questionada por trabalhos mais recentes, na área da História da Educação, como destacam Araújo (2004), Reis (2004), Silva (2003) e Taborda de Oliveira (2003).

Essa visão está fortemente influenciada pela perspectiva de um a priori estrutural-econômico nas relações do governo com a sociedade civil, atuando aquele como mediador dos interesses entre o capital e o trabalho, no sentido de garantir a acumulação ampliada do primeiro. O "Estado" é concebido como uma instância que paira acima dos conflitos e dos consensos e determina a prática e os interesses cotidianos dos sujeitos na história. Essa perspectiva marca ainda uma profunda crença na última instância da estrutura econômica como orientadora da organização da cultura e das práticas culturais em particular, como é o caso da educação escolarizada (TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 42).

Taborda de Oliveira (2003) tece críticas àquela mais antiga vertente de historiadores que compreende a educação como uma agência produtora de um saber, reflexo de interesses políticos que excluem a liberdade das pessoas de questionarem, oporem-se ou apoiarem a situação política vivenciada.

A historiografia brasileira possui diversos trabalhos realizados em torno da ditadura militar⁵. Fico (2004), em levantamento desses estudos, detectou duas fases: a *ciência política* e a *nova história*. Na primeira, os estudiosos procuraram explicitar e classificar termos e situações, mas nunca chegaram a um debate profundo sobre o período estudado. Queriam apenas responder questões como: “seriam os militares uma instituição autônoma, marcada pelo isolamento e unidade, ou estariam a serviço de determinados grupos sociais?”.

A outra fase, marcada pela aproximação com a vertente historiográfica dos Annales, a qual se afasta de uma visão marxista, abriu mão de conceitos como *estrutura econômica* ou *estrutura social* para se preocupar com questões que ultrapassavam os lugares-comuns sobre o golpe de 1964, alcançando os campos do cotidiano, das emoções, das mentalidades, etc. (FICO, 2004, p. 30–33)⁶. Essa fase é caracterizada pela abordagem econômico-cultural. No entanto, a educação, nesse momento, aparece como lateralizada, decorrente da importância dada a outros âmbitos da instância cultural. Tal fato, provavelmente, seja devido à prevalência do marxismo no âmbito acadêmico. No entanto, sobretudo a partir do ano 2000, deu-se o surgimento de algumas abordagens típicas da *Nova História*, como a memória e as práticas culturais ou o recurso a fontes não-convencionais, como a charge. Aproximadamente nessa mesma época, surgiram vários trabalhos privilegiando a

⁵ Entende-se como ditadura o regime autoritário em que os poderes legislativo, executivo e judiciário estão nas mãos de uma única pessoa (ou grupo de pessoas), que exerce o seu poder. Com o surgimento da democracia no século XIX, o termo ditadura tem o significado de falta de democracia, onde o modelo democrático liberal deixa de existir e a legitimidade passa a ser questionada, pois as ditaduras modernas são um movimento totalitário com a supressão dos direitos individuais e a invasão dos demais poderes constituídos (legislativo, judiciário ou equivalentes). Essa invasão se dá pela força e a supressão das liberdades individuais passa a ser por decreto. O regime ditatorial se baseia num líder ou num pequeno grupo que exerce o poder absoluto sem prestar contas (BOBBIO et al, p. 136).

⁶ Segundo levantamentos do Grupo de Estudos sobre a ditadura militar da UFRJ, entre 1971 e 2000, foram produzidas 214 teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre a história da ditadura. Os principais focos desses estudos foram os movimentos sociais urbanos (27 trabalhos), os temas da arte e da cultura (27 trabalhos), a economia (25) e os assuntos relacionados à esquerda e à oposição em geral (20 teses e dissertações). Em seguida, vêm a imprensa (15), a censura (13), a crônica dos diversos governos (11), o movimento estudantil (8) e o estudo do próprio golpe (6), entre outros temas (FICO, 2004, p. 41–42).

arte e a cultura, com análises sobre música, tropicalismo, literatura e televisão, entre outros temas.

Considerando que, no período militar, houve a predominância dos estudos de natureza econômica na produção do conhecimento, a irrelevância da educação pode ser mais bem compreendida. O interesse pela economia é próprio do contexto aqui analisado, tendo em vista o amplo desenvolvimento econômico que atingiu a economia brasileira associada ao mercado internacional e industrial.

Para a análise dos documentos relacionados à implementação da lei já mencionada, referente ao ensino de 2º grau no Paraná, contemplou-se o estudo de Bourdieu (1983, 1987, 1989, 1992 e 2000), cujas noções de *campo* e *habitus* auxiliaram no entendimento das perspectivas dos grupos envolvidos nas fontes selecionadas.

Conforme o autor, a noção de campo é definida como um *locus* onde é travada uma luta concorrencial em busca de interesses específicos. Importante ressaltar que um campo se define através de seus próprios objetos de disputa e de interesses em específico. É marcado por uma luta entre os pretendentes e os dominantes de um campo. O novo pretendente força o direito de entrada e o dominante tenta defender o monopólio e excluir a concorrência.

Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas para disputar esse jogo, dotadas de um *habitus* que implique o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo (BOURDIEU, 1983, p. 89).

No caso deste trabalho, tem-se como foco o campo educacional. Como em qualquer outro campo, o indivíduo somente realiza ações na medida em que possui capital social para realizá-las, ou seja, condições sociais, políticas e econômicas. Esse capital social torna-se maior à medida que aquele que o detém luta pela sua visão de mundo, impondo sua vontade, ou aquilo que toma como verdade para si. Assim, processualmente, vai adquirindo poder dentro do campo. O campo é um espaço multidimensional de posições, dentro do qual os agentes se distribuem de acordo com o volume de capital que possuem, e a posição de seu capital se particulariza como manifestação de relações de poder (ibidem, 2000, p. 26).

Por sua vez, a noção de campo está intimamente relacionada à de *habitus*, que se aproxima da definição de um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar e constantemente repostos e atualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos (ibidem, 1974, p. XLII).

Aplicando o conceito de *habitus* a uma coletividade, visto que não se dá apenas no âmbito individual, tem-se um conjunto de práticas, movido por ideologias, o qual se aproxima de regras de conduta pelas quais os indivíduos integrantes de um mesmo campo se reconhecem e se identificam mutuamente (ibidem, 1992, p. 191).

Ao desenvolver a análise das fontes com base nas discussões acima tecidas, percebe-se que estas são registros que possibilitam o labor do historiador e, conseqüentemente, o desenvolvimento do conhecimento histórico. Nesse sentido, pode-se dizer que, para trabalhar com uma determinada fonte, deve-se ter consciência dos processos de interpretação, narratividade e produção de sentidos por parte do historiador. Conforme destaca Thompson (1981, p. 37), “os fatos estão ali, inscritos no registro histórico, com determinadas propriedades, mas isso não implica, de certo, uma noção de que esses fatos revelam seus significados e relações por si mesmos, e independentes dos procedimentos teóricos”.

A constituição de uma narrativa histórica, por conseguinte, depende do movimento de interrogar as fontes, não só em busca de evidências, como também de um diálogo do qual surgem novas questões. Um exemplo dessa relação entre o universo documental e o trabalho do historiador pode ser encontrado na obra de Ragazzini (2001, p. 14):

[...] as fontes não falam *per se*. A fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido; é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. (...) A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. As fontes permitem encontrar e reconhecer: encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade inerente ao seu processo de produção. Para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro: não basta olhar, é necessário ver. Para reconhecer é necessário atribuir significado, isto é, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais.

Outro conjunto de fontes que compõe o trabalho aqui apresentado abrange as entrevistas com pessoas que trabalharam na Secretaria da Educação, Diretores e Professores das escolas do período aqui estudado. Com tais entrevistas, acredita-se poder ouvir as percepções e representações desses profissionais com relação à proposta de profissionalização do ensino de 2º grau no Paraná.

Neste trabalho de análise das fontes, tomam-se como alerta as palavras de Thompson (1981, p. 38), quando diz que:

Qualquer historiador sério sabe que os "fatos" são mentirosos, que encerram suas próprias cargas ideológicas, que perguntas abertas, inocentes, podem ser uma máscara para atribuições exteriores, e que mesmo as técnicas de pesquisa empírica mais sofisticadas e supostamente neutras (...) podem ocultar as mais vulgares intromissões ideológicas.

Portanto, realizaram-se entrevistas embasadas nas questões que se encontram no Apêndice 2 deste trabalho. Porém, o processo de inquirir os entrevistados visou conferir a suas respectivas respostas uma maior liberdade, de forma que seus testemunhos pudessem estar o mais próximo possível de suas impressões individuais. Assim, foi permitido aos entrevistados extrapolar o roteiro de perguntas preestabelecido pela pesquisadora.

De uma forma geral, as entrevistas tiveram uma duração média de 45 minutos, sendo gravadas em fita cassete. Depois de realizadas, foram transcritas, para que as falas pudessem ser analisadas de forma adequada e ampla.

Com base nos documentos oficiais, as entrevistas basearam-se nas seguintes questões norteadoras:

1. Que relação possuía a lei 5.692/71 com o contexto da educação, da política do Brasil e do Paraná?
2. Que reflexos produziram a Teoria do Capital Humano e vertentes do Desenvolvimentismo no processo de implementação da reforma da lei 5.692/71 para o ensino de 2º grau no Paraná?
3. Houve pressões ou ações por parte do governo militar sobre a Secretaria de Educação? Se houve pressões, como os indivíduos

perceberam, e como elas refletiram na implementação das políticas de profissionalização de 2º grau no Estado?

4. Havia divergência de idéias em relação à proposta de profissionalização entre os membros da Secretaria de Educação, Diretores e Professores?

Para a análise dessas questões, este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, procurou-se compreender o contexto do período, em especial quais foram as principais idéias que circularam como direcionadoras de políticas públicas e a relação dessas idéias com o campo educacional do referido contexto. Tratou-se, enfim, de compreender quais as demandas internas e externas da lei 5692/71.

O segundo capítulo procurou tratar especificamente do Paraná, no sentido de averiguar como se deu a influência da TCH nas ações educacionais paranaenses e como os agentes sociais (membros da Secretaria de Educação, Diretores e Professores) compreenderam as propostas de profissionalização de 2º grau no Estado.

O terceiro capítulo aborda, mais profundamente, a análise das entrevistas. Nele, procurou-se averiguar as percepções dos agentes sociais em torno do tema no processo de profissionalização do ensino de 2º grau, bem como compreender a maneira como o processo ocorreu no Estado, conforme a visão dos entrevistados. Esse capítulo foi organizado de acordo com temas que surgiram das falas dos entrevistados, relacionados à questão central da pesquisa.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO E IDEÁRIO POLÍTICO DA DITADURA MILITAR

Quem aspira ao domínio total deve liquidar no homem toda espontaneidade, produto da existência da individualidade, e persegui-la em suas formas mais peculiares, por mais apolíticas e inocentes que sejam.
Hannah Arendt.

1.1 CONTEXTO E IDEÁRIO POLÍTICO

Repressão. Essa palavra resume a caracterização que tem sido feita por parte da historiografia brasileira acerca do período pós-1964 no Brasil. No entanto, o fato de ser caracterizado pelo regime ditatorial não pressupõe a ausência de disputa entre grupos pelo poder político no período, ou, como afirma Munakata:

Não haver democracia não significa que não houvesse disputas nem acomodações nem que elas envolvessem apenas militares; apenas que aconteciam em arenas bem delimitadas e estruturas, com reduzido número de interlocutores com certa capacidade de influência ou de pressão (*apud* TABORDA DE OLIVEIRA, 2003, p. 13).

O período militar foi marcado principalmente por Atos Institucionais, que objetivavam legalizar as ações políticas dos militares e a ideologia em defesa da ordem (GRINBERG, 2004, p.152).

Para que se possa compreender melhor o *habitus* em que estava submergida a sociedade brasileira do período estudado aqui, bem como os profissionais cujas falas serão analisadas a seguir, buscou-se esclarecer quais as principais características norteadoras do Estado ditatorial pós-1964, que não apenas conformou as práticas educacionais, mas que também sofreu todo o tipo de resistência daqueles encarregados a tornar efetiva a lei desse regime no cotidiano do ambiente escolar.

1.2 ESTADO DE EXCEÇÃO

Uma das características mais marcantes do regime de governo instaurado no

Brasil, no ano de 1964, foi a supressão do *Estado de Direito*. Segundo Alves (2005, p. 7), o *Estado de Direito* se caracteriza por garantir os direitos humanos aos cidadãos, incluindo o direito à livre expressão, de ir e vir, de se defender perante acusações criminais, de participação política, entre outros. No contexto brasileiro em questão, o que se teve depois do golpe político de março de 1964 foi, justamente, o contrário, ou seja, o *Estado de Exceção*. Nas próximas linhas, serão discutidas algumas características dessa forma específica de regime político.

Acredita-se que, para a caracterização do tipo de governo em funcionamento no Brasil no período em questão, fosse necessário estabelecer um diálogo entre o estudo de Alves (2005) sobre o Estado de Exceção e alguns aspectos da obra de Hannah Arendt (2004) sobre o totalitarismo. Sabe-se que a concepção de governo totalitário⁷, segundo esta autora, exige que se tome algum cuidado ao compará-lo a uma ditadura militar latino-americana, tendo em vista que o foco de Arendt (2004) se dá, particularmente, sobre o contexto europeu do período entre-guerras, portador de uma configuração política diferente da que emerge no Brasil. No entanto, elegeu-se o estudo de Arendt como importante paradigma para esta análise por conter elementos que coadunam com algumas formas de coerção utilizadas pela ditadura militar brasileira, mencionadas nas entrevistas.

No Brasil, autores como Borges (1999), Cardoso (1982), Collier (1982), Martins Filho(1999), O'Donnell (1980), Poulantzas (1977) e Schwartzman (1988) caracterizam o Estado brasileiro pós-1964 como *autoritário*⁸. No entanto, embora pertinente às discussões desses autores, este trabalho buscou compreender os reflexos desse regime sobre a vida individual de cada cidadão. Sabe-se que o

⁷ O regime totalitário possui uma ideologia de superioridade nacional baseada na crença nas virtudes da raça e no destino do povo, agindo de forma mobilizadora sobre todos. Já ao contrário do totalitarismo, o autoritarismo (regime que caracteriza o período ditatorial brasileiro) aspira, acima de tudo, produzir a apatia entre as massas, agindo de forma mobilizadora somente sobre os dissidentes (CARDOSO, 1982, p.42).

⁸ O exército, como fiador da ordem autoritária, prefere um relacionamento de apoio “técnico” entre o estado e os grupos sociais, em vez de um relacionamento baseado em alianças com amplos grupos sociais. Assim, o autoritarismo-burocrático diverge não só do modelo democrático de laços entre os representantes e os eleitores, mas também do fascismo italiano ou alemão, no qual a mobilização do partido e o uso de seus membros extremistas como força repressiva era essencial. No que se refere à ideologia nacional no regime totalitário, está no sentido de expansão econômica e territorial. Esse nacionalismo não pode constituir uma ambição do estado autoritário, dada sua dependência econômica. Em vez disso, as ideologias oficiais favorecem uma mentalidade conservadora e hierárquica, cuja visão de grandeza tem sido limitada ao fortalecimento do aparelho do estado. Daí as afirmações ideológicas feitas na América Latina diferirem daquelas que prevalecem no fascismo europeu clássico. (CARDOSO, 1982, p. 44)

autoritarismo, muitas vezes, esteve muito próximo ao regime totalitário, quando se utilizava da violência e de outros meios coercitivos para destituir os sujeitos de seu poder de reflexão e intervenção social.

Para os Estados autoritários, a dominação se articula com o apoio do aparato governamental. Esse apoio se dá por meio de instituições que gozam de um monopólio dos meios de coação social, dentro de um território definido, tendo um direito legítimo de garantir esse sistema de dominação (O'DONNELL, 1982, p.269).

Aspectos semelhantes também são apontados por Alves (2005), que caracteriza o regime do período como um “Estado de Exceção”. Este se caracterizou pela presença dos militares no poder e por visar tolher o homem de todos os direitos concedidos pelo Estado de Direito. Os Atos Institucionais foram criados a partir dessa premissa e muito contribuíram para marcar o período aqui estudado, pela constante vigilância e opressão dos cidadãos.

Tais Atos constituíram-se em decretos emitidos durante o período da ditadura militar, que serviam como mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, estabelecendo diversos poderes extraconstitucionais. Foram, portanto, um mecanismo para manter a legalidade no domínio dos militares.

Entre as ações contidas nesses Atos, estavam as comissões especiais de inquérito, criadas em todos os níveis do governo, ministérios, órgãos governamentais e universidades. Os inquéritos policiais e militares deveriam investigar as atividades de funcionários civis, militares de todos os níveis e da população em geral, objetivando a identificação dos que estavam ligados a atividades subversivas (ALVES, 2005, p. 10-15).

Aqueles que eram considerados subversivos, por qualquer motivo, eram julgados e retirados da sociedade brasileira – sendo extraditados, presos, torturados ou mortos. A justificativa dada pelo Governo para agir de tal forma era a de que aquelas medidas eram ações protetoras, ou seja, uma medida policial preventiva. Não obstante, segundo boa parte da literatura⁹ sobre o tema, a violência das torturas e extradições visavam, principalmente, aniquilar a dignidade humana, para que a individualidade fosse destruída. Em seu estudo, Arendt (2004) alega que tolher o

⁹ Sobre aqueles que lutaram contra as ideologias e atrocidades praticadas pela ditadura ver: Reis (2004); Alves (2005); Gorender (1997).

indivíduo desse direito é uma característica comum aos regimes dessa natureza, pois:

Destruir a individualidade é destruir a espontaneidade, a capacidade do homem de iniciar algo novo com os seus próprios recursos, algo que não possa ser explicado à base de reação do ambiente e aos fatos. Morta a individualidade, nada resta senão horribéis marionetes com rostos de homem, todos reagindo com perfeita previsibilidade, mesmo quando marcham para a morte (Ibidem, p. 506).

O Estado de Exceção utilizou diversos instrumentos no intento de impedir qualquer participação ou representação política dos cidadãos. Esses mecanismos se davam de uma forma tácita, fazendo com que fossem vistos pela população como regras necessárias para a boa organização do sistema social. Entre os principais recursos coercitivos, estavam a propaganda, a educação escolar, a violência física e a burocracia.

A propaganda foi uma das principais armas de boa parte dos regimes autoritários e totalitários ao longo do século XX. A partir deste meio de comunicação de massa, pretendia-se garantir o apoio popular suficiente para que o governo militar tivesse legitimidade. Geralmente, as campanhas de propaganda dos regimes totalitários tinham um forte apelo nacionalista. Esse meio constituiu-se um importante instrumento do Estado de Exceção, pois tornava possível suprimir parte da liberdade da população sem recorrer à violência, fazendo com que o apoio ao regime fosse a melhor garantia da sua lealdade aos governantes.

Conforme nos mostra Berg (2002, p. 56), a propaganda buscava não o enaltecimento do regime, mas o de valores: “falava-se em mobilizar a juventude, em fortalecer o caráter nacional, em estimular o amor à pátria, a coesão familiar, a dedicação ao trabalho, a confiança no governo e a vontade de participação”.

Com a ideologia totalitária veiculada nos meios de comunicação da época, esperava-se atingir toda a população, cujos integrantes eram concebidos como “uma coisa, algo que nem mesmo os animais o são” (ARENDT, 2004, p. 489). Isso significa compreender a mente humana como passível de se tornar destituída de atitudes próprias e reações. Entre os autores estudiosos sobre o assunto, tais como Rezende (2001) e Toledo (1978), é comum a afirmativa de que essa ideologia encobria a violência dos encarceramentos, das perseguições e dos extermínios.

Convivia-se em um ambiente de crimes, mas parte da população não tinha consciência desse período. Para os integrantes da população comum, não se sabia o que de fato estava acontecendo e não se compreendia o contexto político em sua ampla dimensão.

Em seu estudo sobre as favelas do Rio de Janeiro, Perlman¹⁰ (1977, p. 215) revelou que, até mesmo entre o grupo de marginalizados, 80% manifestavam aceitação do governo de então. Tal fato decorre, segundo a explicação da autora, de uma campanha publicitária de Educação Moral e Cívica que já vinha sendo empreendida, havia tempo, no sentido de

[...] encorajar o sentimento patriótico. Além de todos os graus de ensino, um dos elementos da campanha é a intensa distribuição de flâmulas, bandeiras e decalques com dizeres “Segurança, “Brasil, Ame-o ou Deixe-o”, ou simplesmente “Pode contar comigo”. É freqüente a propaganda pelo rádio, televisão e jornais, sobre a glória e o progresso da nação. Os maiores especialistas do mundo inteiro foram contratados para elaborar este material publicitário (Ibidem, p. 219).

Portanto, pode-se dizer que o Estado de Exceção foi, em termos, consentido por boa parte da população brasileira, que assumia – conforme assinalam alguns estudos – uma postura de submissão às autoridades governamentais e de conformismo ante os fatos políticos do país (PERLMAN, p. 218).

Todavia, Perlman explica que esse comportamento deve ser percebido menos como um sinal de ignorância popular que como uma forma de sobrevivência. Tais atitudes eram, segundo a autora, “realistas”, pois se encontravam fundamentadas numa realidade política de opressão e de resistência a qualquer movimento popular. Não demonstravam apatia ou ignorância, mas uma compreensão aguda daquele contexto sociopolítico. Conforme a autora, o próprio fato de os indivíduos reconhecerem sua vulnerabilidade “era em si mesmo um sinal de astúcia política” (Ibidem, p. 228). Nota-se, portanto, que eram poucos aqueles

¹⁰ Durante a elaboração desta pesquisa, houve a necessidade de se recorrer a estudos de viés sócio-antropológico, como o de Janice Perlman (1977), antropóloga americana que, durante o mesmo contexto a que se refere este trabalho, desenvolveu pesquisas sobre 3 favelas metropolitanas do Rio de Janeiro. Para esse estudo, foram entrevistadas 250 pessoas, de idade entre 16 a 35 anos, habitantes desses locais, entre o biênio de 1968–69.

que estavam realmente dispostos a assumir riscos extremos ou a acalantar ilusões ideológicas.

Além daqueles que se eximiam das discussões políticas, outros não viam motivos suficientes para se opor ao sistema vigente. Isso pode ser identificado nas falas de alguns indivíduos entrevistados, que lembram do governo da década de 1970 com certo saudosismo. De acordo com o entrevistado 9¹¹:

Os mais velhos são saudosistas porque estes passeavam onde queriam, as casas não possuíam grades, a roupa dormia no varal. Se torturavam não sei, mas tínhamos tudo e havia tranquilidade. A ditadura não é boa, mas hoje temos tecnologias fabulosas e não somos felizes, saímos com medo e voltamos com medo, nos protegemos de todas as formas.

Além de boa parte da população não fazer objeções ao regime militar, houve ainda aqueles que o apoiaram, questão crucial para a projeção de suas idéias-base.

Ainda que se considere todo o movimento de resistência ao regime político em questão – mobilizado por intelectuais e outras diligências da oposição política – o Estado de Exceção brasileiro tornou-se possível pelo consentimento de uma *massa*. Esse conjunto de pessoas, conforme bem caracteriza Arendt (2004, p. 36), não compõe uma organização de mesmo objetivo, seja pelo seu número ou pela sua indiferença. Como explica a autora, potencialmente, as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido, um sindicato ou qualquer tipo de organização que lhes exija uma atitude política.

Diante dessa massa de indivíduos desmobilizados politicamente, a educação e, mais propriamente, o ambiente escolar foram compreendidos, pelos militares, como importantes meios de controle social, visto que por meio destes educavam-se os futuros cidadãos. No ambiente escolar do período, as escolas públicas deveriam funcionar como modelos de ordem e disciplina. Esse civismo se diferenciava do cívico militar, até porque quem ministrava aos alunos a prática cívica eram os próprios professores. Em consonância com esses objetivos, fazia-se o culto à bandeira, a organização em filas para a entrada dos alunos, o uso do uniforme

¹¹ Entrevista realizada no dia 20 de abril de 2007. O entrevistado foi militar de carreira e iniciou no magistério na década de 1970. Hoje é diretor do Observatório Astronômico do Colégio Estadual do Paraná.

escolar, etc. Dessa forma, dava-se o treinamento da obediência às regras e à ordem, muitas vezes, compreendida pela comunidade das escolas como questão importante de respeito, bons modos e asseio.

A propaganda e a disciplinarização escolar constituíram parte integrante da campanha de aceitação pública de estado militar. Quando esses meios falhavam, apelava-se para a violência física.

A violência (sobretudo a física) aplicada pelo governo à população tornou-se mais intensa no período pós-1968, principalmente com a elaboração do Ato Institucional nº 5, que enrijeceu a luta dos militares contra aqueles que eram resistentes quanto à aceitação daquele governo. Em nome da moral e dos bons costumes, prendiam-se e matavam-se funcionários, membros influentes e pessoas comuns contrários ao regime, fazendo com que a população se conscientizasse do perigo que representava apoiar os grupos e partidos de oposição. Portanto, na compreensão dos militares, para haver ordem pública, a ordem na política deveria ser mantida.

No Brasil, esse conjunto de atitudes não-democráticas justifica-se, segundo Alves (2005, p. 28), pela *ideologia de segurança nacional* ministrada na Escola Superior de Guerra, instituição que será descrita posteriormente.

Outra característica marcante do Estado de Exceção¹² é a organização do poder por meio de uma hierarquia “flutuante”. Essa flutuação se dava por ser comum àquele governo a adição de novas camadas hierárquicas, mudanças de autoridades e estabelecimento de novos centros de controle para “controlar os controladores” (ALVES, 2005, p. 419). Esse aspecto concede àquele Estado a falsa idéia de descentralização de poderes, pois se criou uma grande variedade de órgãos administrativos que apoiavam o regime de governo e ajudavam a controlar aqueles

¹² Para esse tipo de Estado, o fortalecimento do Poder Executivo é crucial, pois favorece a centralização do poder e diminui as lideranças regionais. O poder Legislativo acaba sendo suprimido e o Judiciário, por sua vez, passa a ser controlado diretamente pelo Executivo. Os procedimentos não-democráticos para a escolha do presidente e a expansão burocrática do governo central são, apesar de tudo, sujeitos a um sistema de contrapesos. Por um lado, a racionalidade formal exige o fortalecimento de um corpo burocrático de técnicos, especialmente no campo econômico; por outro lado, esse regime expressa a vontade política das forças armadas como instituição. Dessa maneira, o Executivo depende da burocracia tecnocrática e do único partido real, as forças armadas. É relevante destacar que nessa relação o conflito é aparente, pois os militares possuem o poder de veto nas grandes decisões, sendo a mais importante a sucessão presidencial, mas eles não são necessariamente envolvidos na tomada de decisões com relação à economia ou outras questões importantes. Por esse motivo, surgem problemas com relação ao funcionamento desses regimes que levam a choques entre o executivo e as forças armadas (CARDOSO, 1982, p.42).

que se afastavam dos contornos objetivados pelo regime.

Codato (1999), autor que discute os diferentes desenhos institucionais da política econômica no Brasil pós-1964, afirma que essa estrutura burocrática foi utilizada como instrumento para afastar ou disciplinar a influência das disputas políticas entre frações e grupos presentes no interior do processo decisório. O órgão decisório que se destacou neste período foi o Conselho de Desenvolvimento Econômico (CDE), que tinha poder de operar sobre as decisões mais importantes.

Essa concentração burocrática e centralizada do poder permitiu uma integração vertical entre as estruturas do Estado e seus aparelhos administrativos, dando a idéia da existência de uma estrutura coesa e harmônica. Ou seja, as decisões vinham de cima para baixo. Apesar dos diversos órgãos auxiliares, as decisões mais importantes ficavam sob responsabilidade de um único órgão, o CDE, o qual possuía dispositivos que garantiam a coesão entre os departamentos, de modo que nenhum se sobressaísse perante o outro.

Essa burocratização também foi estabelecida no setor educativo, o qual foi subdividido em diversas secretarias, que fica evidente no relato do entrevistado 8¹³:

Com a implementação da lei 5692, começou também uma burocratização muito grande na educação. Para um processo, deveria passar por diversos departamentos para confiabilidade, antes era simples, você se dirigia a um único departamento.

A credulidade dos simpatizantes desse sistema foi a força motriz para a divulgação e reprodução da ideologia que embasa o Estado de Exceção estudado. Além da violência e da propaganda, esse regime tomou como base uma das teorias econômicas mais pujantes da época, qual seja, a Teoria do Capital Humano (TCH), que será discutida no item posterior.

Antes de abordá-la, contudo, cabe ressaltar que os elementos ideológicos discutidos aqui foram difundidos entre as massas e ganharam força, até se tornarem parte do cotidiano do indivíduo comum. A coerção passou, então, a estar veladamente nas mensagens, nas placas, notícias, nos costumes, na fala e em outros lugares do inconsciente coletivo.

¹³ Entrevista realizada em 20 de março de 2007. O entrevistado, na década de 1970, lecionava em São Mateus do Sul, como professor de biologia. No final dessa década, veio a Curitiba trabalhar no Colégio Estadual do Paraná, como coordenador da área de biologia, função em que atua até hoje nessa mesma Instituição.

1.3A POLÍTICA DESENVOLVIMENTISTA

No contexto abordado no presente trabalho, o ideário desenvolvimentista foi entendido, por parte da elite militar hegemônica, como a possibilidade da produção de bens e riquezas em níveis capazes de atender à crescente demanda da população brasileira. Isso, em tese, possibilitaria a superação da pobreza e do atraso nacionais. Na década de 1950¹⁴, o Brasil passava por profundas transformações sociais, cidades cresciam, assim como a industrialização e o consumo por parte dos grupos assalariados.

No final dos anos 1950, a economia brasileira havia se modernizado. Efetuada pelo Governo de Juscelino Kubitschek (JK), a industrialização se traduzia pelo slogan “Crescer cinquenta anos em cinco” (NEVES, 1997, p. 56). Esse ideal desenvolvimentista foi consolidado num conjunto de 31 objetivos a serem alcançados em diversos setores da economia, que se tornou conhecido como *Plano de Metas*. Seus objetivos estavam divididos em seis grupos: energia (metas de 1 a 5: energia elétrica, nuclear, carvão, produção de petróleo, refinação de petróleo); transportes (re-equipamento de estradas de ferro, construção de estradas de ferro, pavimentação de estradas de rodagem, portos e barragens, marinha mercante, transportes aéreos – metas de 6 a 12); alimentação (metas de 13 a 18: trigo, armazéns e silos, frigoríficos, matadouros, mecanização da agricultura, fertilizantes); indústrias de base (metas 19 a 29: aço, alumínio, metais não-ferrosos, cimento, álcalis, papel e celulose, borracha, exportação de ferro, indústria de veículos motorizados, indústria de construção naval, maquinaria pesada e equipamento elétrico); educação (meta 30); construção de Brasília (também meta 30).

Pode-se observar que havia um interesse por parte desse governo em dotar o país de uma infra-estrutura material que atendesse aos interesses do desenvolvimento nacional e internacional. Isso não pressupunha, como afirma Ghiraldelli, conspiração ou “vender o Brasil” (1990, p. 164). JK tinha o objetivo de contemplar diversos interesses de grupos sociais e políticos específicos, uma vez

¹⁴ Embora o período abordado nesta dissertação seja o da ditadura militar, entendeu-se ser necessário retroceder um pouco no tempo, para melhor compreender sobre o desenvolvimentismo e sua relação com as diretrizes políticas brasileiras.

que em seu governo criaram-se alianças com o mercado internacional. Os debates a respeito do processo de modernização nacional suscitaram a mobilização da sociedade civil, fato que deu origem a organizações como a Liga Camponesa, a União Nacional dos Estudantes, as Comunidades Eclesiais de Base e os sindicatos.

No entanto, mesmo antes de JK, Getúlio Vargas já fizera consideráveis investimentos em prol do desenvolvimento do país. Além dos esforços governamentais, grupos oriundos da mobilização social passaram a reivindicar, cada vez mais, a implantação das reformas de base e melhorias para a população, de uma forma geral (BENEVIDES, 1976).

Decorrente dessa trajetória, o ideário embasado pelo nacionalismo ganhou força em 1950, momento em que se tornou tema destacado nos debates governamentais e na sociedade civil, como menciona Neves (1997, p. 59):

Na primeira metade da década durante o governo Vargas, as campanhas pela criação da Petrobrás e da Eletrobrás mobilizaram diferentes segmentos sociais e partidos políticos. Tornou-se comum empresários, operários e políticos, filiados a uma gama diferenciada de partidos como o PTB, o PSD, o PCB e a própria UDN¹⁵, manifestarem sua convicção nacionalista desenvolvimentista na esperança de que a nação brasileira pudesse caminhar com as próprias pernas em direção à industrialização efetiva de sua economia.

Como centro irradiador desse pensamento, agentes intelectuais fundaram, em julho de 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)¹⁶. Apesar de não apresentar homogeneidade teórica entre seus integrantes, contribuiu para a discussão em torno do tema do desenvolvimento e nacionalismo.

¹⁵ Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); Partido Socialista Democrático (PSD); Partido Comunista Brasileiro (PCB); União Democrática Nacional (UDN).

¹⁶ O Instituto Superior de Estudos Brasileiros foi criado em 14 de julho de 1955 pelo decreto nº. 57.608, por João Café Filho, que assumiu o governo após o suicídio de Getúlio Vargas. O ISEB foi criado no Ministério da Educação e Cultura e diretamente subordinado ao Ministro do Estado. O ISEB compunha-se de três órgãos: o Conselho Consultivo, o Conselho Curador e a Diretoria Executiva. O Diretor Executivo era Roland Corbisier. Faziam parte do Conselho Curador: Anísio Teixeira, Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, Hélio Burgos Cabal, Hélio Jaguaribe, José Augusto de Macedo Soares, Nelson Werneck Sodré, Roberto de Oliveira Campos e Roland Corbisier. De 1955 a 1964, o ISEB apresentou constantemente mudanças no seu pensamento. Logo na sua criação, seu movimento era de direita, mas nos últimos anos de sua existência, permaneceram apenas Álvaro Vieira Pinto e Nelson Werneck Sodré, que tinham os direcionamentos. Pode-se dizer que a orientação teórica e política da instituição passou para outras mãos. Muitos dos seus novos componentes eram jovens professores e líderes do movimento estudantil. Foram eles os responsáveis pelas novas direções que assumiu o ISEB, as quais se traduziram numa crescente “esquerdização”, particularmente nos últimos meses do governo João Goulart (TOLEDO, 1978, p. 184–185; 190–191).

Além do ISEB, também foi estabelecida, em finais da década de 1940, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)¹⁷, que recomendava muitos projetos de infra-estrutura, pois eram necessárias redes de energia, transportes, matérias-primas minerais e até mesmo pessoal especializado no manuseio de máquinas. Essas condições para o desenvolvimento da indústria deveriam ajudar a superar o atraso e alguns dos impedimentos para o processo de industrialização associados aos anseios da população em geral.

Houve ainda outros movimentos, tais como o do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o do Partido Comunista Brasileiro (PCB), responsáveis pela criação do Comando Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGT), que lutou pela

superação do subdesenvolvimento e das desigualdades sociais e regionais, desenvolvimento industrial do país, controle da economia pelo capital nacional público ou privado, reformas de base, controle das remessas de lucro, democratização da política – entendida como extensão do direito ao voto dos analfabetos – reforma da CLT, extinguindo-se o controle dos sindicatos pelo Ministério do Trabalho – e implementação de programas efetivos de alfabetização de adultos e crianças (NEVES, 1997, p.66).

Outro movimento de destaque na cena apontada deu-se em 1962, com a mobilização de diversas organizações sob a liderança de Leonel Brizola. A Frente de Mobilização Popular, como se chamou o movimento, contou com a participação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), do Pacto de Unidade e Ação (PUA), da União Nacional dos Estudantes (UNE), da União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES). Além disso, integrantes da Frente Parlamentar Nacionalista e membros de entidades camponesas e femininas também integraram a FMP. A Frente foi fechada pelos militares após o golpe de estado (OLIVEIRA, 2004, p. 304).

No entanto, esse conjunto de forças populares dava-se contra as diretrizes desenvolvimentistas estipuladas para a economia brasileira. Tais diretrizes eram defendidas por uma força política bastante consolidada no cenário brasileiro,

¹⁷ Os autores cepalinos (Celso Furtado, Maria Conceição Tavares, Fernando H. Cardoso, Carlos Lessa, Antônio Barros de Castro e José Serra) desenvolveram uma estrutura conceitual própria que deu suporte e legitimidade às propostas de política econômica. O pensamento cepalino era o de que somente a industrialização poderia dar origem a um círculo virtuoso de crescimento da produtividade, do emprego e da renda. A diversificação industrial constituiria o principal meio através do qual seria possível a reversão dos efeitos negativos da especialização primário-exportadora na América Latina. Para maiores informações a respeito desse assunto, ver Vitagliano (2004).

constituída basicamente por alguns latifundiários, empresários e outros membros da elite. Tinha como premissa “construir um Poder Nacional que fizesse do Brasil uma potência ouvida no concerto dos fortes e respeitada naquele dos fracos. Seus objetivos eram carrear recursos externos para fortalecer o Poder Nacional” (VIZENTINI, 1998, p. 31). Essa elite visava expandir o mercado interno para fazer concorrência ao mercado externo (COLLIER, 1982, p.34).

Passada a década de 1950, marcada pela interlocução entre o ISEB e o grupo pró-desenvolvimentismo brasileiro, o período seguinte teve como porta-voz da ideologia governamental a Escola Superior de Guerra¹⁸. Considerava a existência de quatro formas de poder: a política, a econômica, a militar e a psicossocial.

De acordo com Rezende (2001), a ESG buscava ganhar essa aceitabilidade, afirmando a urgência de se lutar contra o desregramento dos costumes e o desrespeito aos valores mantenedores das instituições básicas da sociedade e da democracia. Para a autora:

Era visível que o regime objetivava travar uma verdadeira batalha de doutrinação para convencer a população de que os seus métodos, ações, medidas, objetivos e desígnios se consubstanciavam com os anseios da grande maioria da população. O denominado Plano de Ação Psicológica (denominado também de plano de Ação Democrática) da ESG pretendia, então, ser um dos principais subsídios na busca de legitimidade para o regime vigente (Ibidem, p. 44).

A ditadura, segundo os porta-vozes da ESG, conseguiria corrigir os desvios de hábitos e de comportamentos que fossem surgindo no transcorrer da vigência do governo militar. Com tal instituição e as medidas implementadas por ela, torna-se claro o intento de disciplinar o movimento da população e dar mais autonomia às elites para a tomada de decisão, uma vez que o objetivo de parte dos militares era o

¹⁸ Pela lei n. 785, de 20 de agosto de 1949, foi criada a Escola Superior de Guerra, um instituto de altos estudos subordinado diretamente ao Ministro da Defesa e destinado a desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de assessoramento e direção superior e para o Planejamento da Segurança Nacional, que deveria funcionar como centro permanente de estudos e pesquisas, ministrando cursos que fossem instituídos pelo Poder Executivo. A escola foi idealizada, em princípio, para ministrar o curso de Alto Comando apenas para militares; entretanto, terminou sendo organizada para receber também civis, sendo criado o Curso Superior de Guerra (CSG). O curso destinado exclusivamente para militares começou a funcionar em 1954 (REZENDE, 2001, p.48).

de transformar o Brasil em uma potência de visibilidade nacional e internacional, pois, como afirma Rezende (2001, p. 29), “jamais existiu um governo baseado exclusivamente nos meios de violência. Mesmo o mandante totalitário, cujo maior instrumento de domínio é a tortura, precisa de uma base de poder – a polícia secreta e sua rede de informantes”.

Tanto a ESG como o sistema de governo que buscou legitimar estiveram diante do desafio de encontrar meios de aceitação, o que não se deu, exclusivamente, por vias democráticas. Um dos objetivos da ESG era o de rechaçar qualquer sinal de revolta contra a ordem estabelecida. Mantendo a população sob controle, os militares pretendiam voltar suas atenções para o crescimento nacional e internacional. Segundo as palavras de Vizentini (1998, p. 313):

O regime militar propôs-se e cumpriu dois aspectos básicos: construir um moderno capitalismo industrial e conter o movimento popular. Quanto ao primeiro aspecto, é preciso considerar que os militares deixaram o Brasil na posição de único país ao sul do Equador dotado de um completo e diversificado parque industrial, ao contrário de seus congêneres do Cone Sul, que industrializaram seus países. Neste sentido, é preciso reconhecer que o regime manteve um projeto de desenvolvimento e a perspectiva de projeto nacional.

De forma a atingir o desenvolvimento almejado, instituiu-se uma política nacional baseada no projeto de internacionalização de capital, de financiamento de dívidas públicas e privadas com a entrada de capital multinacional, objetivando a expansão nacional no mercado.

À frente desse processo estavam os atores centrais da coalizão dominante: os tecnocratas de “alto nível”, como militares e civis que trabalhavam em associação íntima com o capital estrangeiro. Essa elite procurou eliminar a competição eleitoral e controlar severamente a participação política do setor popular. Nessa época, portanto, tem-se a política pública extremamente voltada a promover a industrialização avançada (COLLIER, 1982, p. 32).

Entre 1970 a 1973, sob o comando do Ministro da Fazenda, Delfim Neto, a economia cresceu em torno de 10% ao ano, fenômeno que ficou conhecido como “Milagre Brasileiro”. Os governos anteriores haviam propiciado uma estrutura para tal crescimento, especialmente no governo de Costa e Silva, em que se consolidou o *tripé econômico*:

As empresas estatais encarregavam-se da infra-estrutura, energia e das indústrias de bens de capital (aço, máquinas-ferramenta); as transnacionais produziam os bens de consumo duráveis (automóveis e eletrodomésticos); e o capital privado nacional voltava-se para a produção de insumos (autopeças) e bens de consumo popular. A indústria automobilística tornou-se o setor mais dinâmico da economia, atingindo uma produção anual de um milhão de unidades. Longe de gerar rivalidade, o tripé estabelecia uma divisão de trabalho e, uma vez que o crescimento econômico era expressivo, havia lugar para todos (VIZENTINI, 1998, p. 133).

Nesse período, surgiu uma nova classe de técnicos e profissionais liberais ligados ao *Milagre*. Além de outros desdobramentos, esse fenômeno gerou certa “euforia econômica”, movimentando esse setor e propiciando o acúmulo de renda por alguns setores da população. No entanto, sabe-se que boa parte desta sofria redução do nível salarial, enquanto outra ascendia socialmente. Perlman (1977), como uma antropóloga, descreveu alguns dados sobre as condições sociais em que vivia a maior parte da população brasileira. Na época, afirma existir cerca de 20 a 30 mil favelas, das quais 300 estavam exclusivamente na cidade do Rio de Janeiro (PERLMAN, 1977, p. 40).

Esses dados, para as autoridades, representavam um grande problema social que deveria ser sanado a todo custo, afinal, *favelas* eram “consideradas aglomerações patológicas, comunidades em busca de superação, ou, ainda, uma calamidade inevitável (Ibidem, 1977, p. 42)”¹⁹. Nessas comunidades, 31% dos indivíduos eram analfabetos e 99,8% não haviam cursado o segundo grau, o que corresponde à proporção de uma pessoa formada para cada 500 (ibidem, p. 187).

Como já pode se supor, com relação à empregabilidade, apenas 35% dessa população era registrada e recebia salário mensalmente, fato que leva a compreender a conclusão de Perlman, para quem o surto de desenvolvimento propulsório aliado à industrialização não atingiu efeitos sociais eficazes. Com relação à taxa de urbanização ao longo da década imediatamente posterior à do governo Kubitschek, 62% da força adicional de trabalho que chegou às cidades permaneceu desempregada. Cerca de “600 mil empregaram-se na indústria e 2,9 em serviços, enquanto o restante, 5,7 milhões, encontrava-se ‘inativo’” (Ibidem, p. 33).

¹⁹ Esses dados, conforme aponta a autora, foram extraídos pela própria, em uma conferência informal de urbanistas, arquitetos e planejadores com experiência em reurbanização de locais de invasão, realizada em 1969.

Esse quadro gerou grandes diferenças sociais e motivou as autoridades governamentais a buscar o desenvolvimento do país, a geração de riquezas e a consolidação de um forte mercado consumidor. Medidas para promover o desenvolvimento econômico “às pressas” foram elaboradas, em 1950, por órgãos como a CEPAL e o Banco Mundial, desejosos do desenvolvimento social aliado às medidas destinadas a apressar os índices de acumulação de capital (PEARLMAN, 1977, p. 157). Tais medidas proporcionaram um enorme êxodo rural, ocorrido ao longo de toda a década de 1960, tendo em vista que, de cada cinco brasileiros, um migrava para o centro urbano que lhe era mais próximo (Ibidem, p. 31).

No que diz respeito à distribuição de renda, a industrialização do Brasil não atingiu as metas pretendidas pelas autoridades. Mas não se pode negar a evolução tecnológica, a ampliação do consumo da população, o aumento nos índices de educação, a criação de infra-estrutura moderna, entre outras conquistas que foram realizadas com extrema velocidade, porém concentradas e desiguais (VIZENTINI, 1998, p. 146).

A política externa do regime militar ansiava a noção de Projeto Nacional, que buscava elevar a posição do Brasil no cenário internacional através da industrialização do país e de sua transformação numa potência média. Esse objetivo permeou o ideário de quase todos os militares do período, seja pelas vias do desenvolvimento dependente-associado ou do desenvolvimento independente.

1.3.1 Paraná e Desenvolvimentismo

Ao longo da década de 1960, a situação administrativa no Paraná passou por problemas econômicos. O Banco do Estado, cujos títulos protestados eram inúmeros, devia 2,5 bilhões de cruzeiros²⁰ à Caixa de Mobilização Bancária (CAMOB) e ao Banco do Brasil. Na época, essa instituição estava sob intervenção de dois órgãos: a Superintendência da Moeda e do Crédito – o atual Banco Central (Sumoc) – e a Companhia Paranaense de Energia Elétrica (Copel). Esta companhia, por sua vez, devia 100 milhões de cruzeiros e acumulava um déficit mensal de outros 10 milhões (REBELO, 2004, p. 97).

²⁰ Moeda brasileira que vigorou entre os anos de 1960 e meados de 1980.

O Departamento de Água e Energia Elétrica (DAEE) tinha débitos na casa de 500 milhões. Por outro lado, o Estado não dispunha de infra-estrutura competitiva para atrair empreendimentos industriais e nem sequer fazer fluir rapidamente as colheitas agrícolas. Não havia estradas pavimentadas ligando o Norte produtivo ao Porto de Paranaguá, tradicional escoadouro das exportações paranaenses.

Frente a esses e outros problemas, acreditava-se na necessidade de propulsionar o crescimento econômico do Estado, colocando as finanças em dia e reposicionando o Banco do Estado em condições de operar normalmente. Além disso, pretendia-se garantir à Copel ferramentas para implementação da estrutura de energia satisfatória para a crescente população. Outro desafio, talvez ainda mais complexo, era implantar um programa de planejamento de infra-estrutura, possibilitando a integração geográfica do Estado.

Segundo Ratto (1994, p. 33), a década de 1960 foi “palco do estímulo a uma nova ‘vocação’ paranaense: à ‘vocação industrial’ são criados mecanismos efetivos de apoio à industrialização, obviamente sem descuidar dos incentivos à produção agrícola, ainda o principal motor da economia estadual, apesar de estar em curso à inversão dessa relação”.

Diante desse quadro, o ideário desenvolvimentista perpassou quase todas as reformas do governo paranaense. No discurso de posse de Ney Braga como Governador, proferido no dia 31 de janeiro de 1961, já foram apontadas as idéias de base desenvolvimentista. Abaixo, algumas palavras de Braga, pronunciadas naquela ocasião, exemplificam o ideário que também perpassou o ambiente da política local:

Colocaremos a máquina administrativa em condições de atuar com a maior produtividade possível num programa de desenvolvimento que propicie ao Estado a fixação de suas riquezas, o que ajudará ainda mais o Brasil e possibilitará a elevação do nível de vida do povo paranaense. (...) Uma das etapas do nosso programa procurará criar condições necessárias para dar estabilidade à nossa economia e reduzir a fuga de recursos que aqui deviam ser aplicados. Um Paraná industrializado, cuja estabilidade econômica garanta a agricultura, será possível desde que se prepare, com urgência, a sua infra-estrutura econômica nos setores de energia elétrica e transportes (Ney Braga, *apud* REBELO, 2004, p. 101).

A formulação do modelo paranaense de desenvolvimento, no início da década de 1960, teve como pressuposto a criação de uma política industrial cuja principal meta era a substituição das importações. Esse projeto de desenvolvimento ganhou

adeptos e simpatizantes que buscavam estar em consonância com as idéias nacionalistas e de desenvolvimento socioeconômico que se davam ao longo do território nacional.

Na década de 1970, os governos Parigot de Souza (1971–1973), Emílio Gomes (1973–1975) e Jayme Canet Júnior (1975–1979) deram continuidade ao processo de entrosamento do Estado com a iniciativa privada, fato que possibilitou o investimento na modernização do setor agropecuário e diversificou sua produção. Nessa época, também se deu o estabelecimento da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), da refinaria de Petróleo em Araucária e de um programa de atração de indústrias em todo o Paraná. Decorrente desse quadro, foi possível a implementação de reformas, de melhorias e de construção de redes de transporte, bem como de saneamento básico e de energia elétrica (IMPrensa Oficial: DEAP, 2002, p. 21–22).

Todas essas medidas estavam previstas pelo Sistema de Planejamento, Orçamento e Modernização Administrativa do Paraná, na política governamental de Ney Braga (1961–1965), cuja consolidação se deu na década de 1970, por meio de convênios com instituições federais. Para tanto, exerceram papel fundamental de atuação político-administrativa órgãos como os que visaram à ordenação do crescimento urbano de Curitiba, tais como a Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba (COMEC) e de órgãos adjacentes, tais como a Coordenação de Planejamento Estadual. Esta, criada no âmbito da referida COMEC, teve participativa atuação ao longo desse processo de modernização, planejamento político-administrativo e social do aparelho governamental do Paraná. Entre outras medidas, essa coordenação realizou o Diagnóstico da Ação Administrativa do Estado, realizado em 1972, que propôs um esquema de ação corretiva da estrutura organizacional do Poder Executivo estadual, que conferiu à administração pública do Paraná o aspecto de sistema. Além disso, todas as Secretarias de Estado existentes receberam nova denominação e foram criadas mais quatro novas: a Secretaria do Planejamento, a da Administração, a da Indústria e Comércio e, por fim, a de Recursos Humanos (Ibidem, 2002, p. 27).

Vale destacar a atuação, na mesma época, do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), como instrumento de suporte técnico, de pesquisa e de análises da sociedade e da economia estadual, cujo

principal propósito era oferecer diretrizes para a elaboração de políticas públicas de desenvolvimento do Estado (Idem).

Nessa mesma época, investiu-se em um Programa para Capacitação de Pessoal em Planejamento, pois o Estado não dispunha de recursos humanos preparados, com noções gerais de planejamento e orçamento para consolidar as mudanças administrativas.

É interessante observar que as diretrizes do aparelho administrativo do Estado do Paraná indicavam a preocupação de seus dirigentes em manter estreitos os laços com os presidentes da República, ao longo das décadas de 1960 e 1970. Pode-se conjecturar que o apoio das autoridades estaduais ao governo federal refletia, possivelmente, interesses particulares, com o intuito de angariar recursos financeiros para o crescimento da economia do Estado. Outro motivo para essa amistosidade na relação entre governadores e presidentes pode ser a nomeação de cargos políticos, processo que, desde 1966, passou a ser feito por indicações da alta cúpula de militares que regiam o governo da República da época. Os presidentes indicados ficaram conhecidos como “biônicos”.

De acordo com o entrevistado 1, membro da SEED²¹, devido ao regime ditatorial, colocavam-se, para assumir cargos de evidência da área educacional, parentes, amigos, esposas dos militares, pelo processo da indicação. Essas pessoas recebiam informações diretas a respeito do modo de proceder perante as diretrizes instauradas pelo regime e de como manter vigente a ideologia que embasava todo aquele regime político. As palavras de Parigot de Souza²² (1972, p. XV) deixam claro o estabelecimento de fortes laços entre autoridades estaduais e nacionais:

Desde nossa posse no Governo do Estado, temos reiterado o propósito de mantermos a atividade governamental em termos de absoluto entrosamento com os órgãos da União. Os primeiros frutos desse comportamento estão sendo colhidos, sob o testemunho de

²¹Entrevista realizada em 20 de setembro de 2006. O entrevistado hoje faz parte do Conselho Estadual de Educação. No período de 1970 trabalhou na Secretaria de Educação do Paraná e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, que prestava assistência técnica a pesquisa de implementação do ensino de 1º grau no Paraná. Como fruto desse trabalho, em dezembro de 1974, publicaram o documento intitulado: Avaliação da Implementação da Reforma do Ensino de 1º grau nos Municípios-Pilotos do Estado do Paraná.

²² Pedro Viriato Parigot de Souza foi governador paranaense no período de 23 de novembro de 1971 a 11 de julho de 1973.

todo o Paraná, nas sucessivas visitas ministeriais com que temos sido honrados. O sucesso de nossa ação, com base na filosofia revolucionária que adotamos e nos propósitos comuns que unem os governantes do Paraná aos do país, sob a liderança serena e firme do Presidente Emilio Garrastazu Médici, fica na dependência do apoio e da união das diferentes esferas do Poder Público Estadual, responsáveis, tanto quanto nós, pelos resultados dos esforços e do trabalho a que nos propusemos.

Nesse sentido, pode-se vislumbrar como se constituíram aquelas relações políticas. Segundo Silva (1994, p. 183), inerente a essa teia de relações, “é a existência de regras pelas e nas quais se estabelecem essas relações”.

Bourdieu (1990), para melhor explicitar essas relações de poder, compara-as com um jogo, cujas regras não são explícitas, mas são compreensíveis para os agentes que dele participam, a partir da noção de *habitus*:

[...] não se deve colocar o problema em termos de espontaneidade e coação, liberdade e necessidade, indivíduo e social. O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. [...] O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico, permite produzir a infinidade de atos de jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas; as coações e as exigências do jogo, ainda que não estejam reunidas num código de regras, impõem-se àqueles que, por terem o sentido do jogo, isto é, o senso da necessidade imanente do jogo, estão preparados para percebê-las e realizá-las. [...] E as regularidades que se podem observar, graças à estatística, são produto agregado de ações individuais orientadas pelas mesmas coações objetivas (as necessidades inscritas na estrutura do jogo ou parcialmente objetivas em regras) ou incorporadas (o sentido do jogo, ele próprio distribuído de modo desigual, porque em toda parte, em todos os grupos, existem graus de excelência) (p. 82–83).

Nessas relações de poder, embora os objetivos não sejam declarados, até porque cada qual luta também segundo interesses próprios, as relações ficam subentendidas e veladas no modelo do entendimento mútuo.

1.4 TEORIA DO CAPITAL HUMANO E EDUCAÇÃO

No Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek, a educação, apesar de permear seu programa político de desenvolvimento, aparecia timidamente: era apenas uma, entre as 31 metas estabelecidas. Entretanto, após 1964, foi vista como

aspecto imprescindível para a formação dos cidadãos brasileiros.

Uma das teorias norteadoras da educação brasileira desse período foi elaborada por um grupo de norte-americanos, em 1950, coordenados por Theodore W. Schultz. A *Teoria do Capital Humano* (TCH), como ficou conhecida, buscava explicar os principais motivos para as variações de níveis de desenvolvimento socioeconômico entre os países.

De acordo com os princípios de Schultz, a relação dada entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico é direta, na medida em que a aquisição de conhecimentos levaria ao aumento de produtividade, à elevação de renda do trabalhador e, conseqüentemente, ao desenvolvimento da sociedade como um todo. Portanto, segundo essa teoria, devido à aquisição de conhecimento, os indivíduos podiam se tornar detentores de capacidades economicamente valiosas, ou seja, de *know-how*. Quanto maior a formação do trabalhador, mais elevada seria sua habilidade cognitiva e produtiva. A fusão do conhecimento com a capacidade de produção, portanto, constituir-se-ia numa importante alternativa para a ampliação das taxas de lucro do capital nacional.

Como medida para capacitar os trabalhadores, investiu-se consideravelmente em pesquisas²³ que favorecessem, por exemplo, a adoção de uma técnica mais apropriada, por exemplo, para a lavoura. Considerava-se que tal investimento pudesse ser tão profícuo quanto o que se costumava aplicar no capital físico, isto é, no rendimento da terra e outros fatores da produção.

Schultz (1973) defende a tese de que essas duas classes de investimento, o homem (capital humano)²⁴ e a pesquisa, têm extrema importância no sistema econômico. O conhecimento e a capacidade produtiva são produtos de investimento que, combinados com outros, já haviam possibilitado a superioridade produtiva de alguns países desenvolvidos. Seguindo essa lógica, as autoridades governamentais consideraram o investimento no fator humano um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico nacional. Parcelas importantes dos gastos com consumo pessoal passaram a ser vistas como

²³ Schultz (1973) define a pesquisa como uma atividade especializada que exige capacitações especiais para descobrir e desenvolver formas especiais de uma nova informação.

²⁴ Para Schultz (1973), muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com educação, com saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros dessa idéia.

sinônimo de investimento em capital humano²⁵.

A adaptação da TCH pela política educacional brasileira não foi bem vista por muitos estudiosos, tais como Ghiraldelli (1990) e Romanelli (1986). Ressaltam que, nos anos 1970, a influência da TCH refletiu-se, particularmente, nas instituições de formação profissional, que passaram a defender investimentos em qualificação da mão-de-obra e aumento da renda individual e social. Em decorrência dessa idéia, os autores alegam terem surgido leis como a 5.692/71.

É notório que parte dessa tese é confirmada pelas ações na área educacional que se deram na época, buscando atingir a maneira mais racional de conferir um número determinado de diplomas em determinadas áreas ou profissões que atendessem às projeções de demanda do mercado que crescia. Neste, recrutavam-se pessoas diplomadas, valorizando particularmente os atestados de conclusão de curso, o que levou as instituições de formação profissional a adequarem suas atividades às novas tendências educacionais e mercadológicas.

Nesse mesmo sentido, Kuenzer (1992) afirma que as propostas educacionais do ensino de 2º grau pela lei 5.692/71 sublinhavam a valorização e a promoção social do trabalhador pela via da qualificação profissional. A nova concepção de educação propulsionou práticas de integração escola/empresa como necessidade de qualificar recursos humanos. Tais medidas tratavam de imprimir racionalidade ao investimento em educação, propondo uma correta aplicação de recursos, ao mesmo tempo em que asseguravam uma população educada de acordo com as demandas sociais e econômicas. Por isso, no Brasil, a TCH encontrou terreno fértil e ampla difusão no período chamado de "milagre econômico" (ibidem, p. 44).

Para os teóricos críticos da tendência desenvolvimentista que inspirou as diretrizes educacionais do período, esse discurso apontava a baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país

²⁵ Para Rodrigues (1982), são três capitais fundamentais: 1) Capital físico – composto de máquinas e prédios que as abriguem, energia, combustível, matéria-prima, crédito, etc. 2) Capital social – que compreende as estradas de rodagem e de ferro, navios, portos, armazéns e silos, hospitais e serviços de saúde pública, sistema educacional, etc. 3) Capital humano – ou seja, o potencial humano para o trabalho. São esses os três esteios sobre os quais se edifica a sociedade moderna, industrializada e de consumo, condição necessária e suficiente para a construção e realização do bem-estar geral. A participação igualitária dos três componentes se torna fator indispensável ao desenvolvimento harmônico da construção social. Os países que têm êxito em seus planos de rápido desenvolvimento são aqueles que conseguem acumular capital físico, social e humano em elevadas taxas de velocidade e utilizá-los com alta prioridade em atividades produtivas.

vivia, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho, em função das metas de desenvolvimento econômico acelerado e desmobilização política. A maioria dos cursos foi acusada pelo seu caráter excessivamente acadêmico, que não preparava os indivíduos para o exercício das funções produtivas.

Dessa forma, o desenvolvimento com segurança exigia:

Aumento da produtividade do sistema de ensino, pela via da racionalização, como forma de resposta à sua proclamada ineficácia. Com esta intenção, reformulou-se todo o sistema de ensino, através das leis 5.540/68 (ensino superior) e 5692/71 (ensino de 1º e 2º graus). A educação passou a ser concebida como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição de renda ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da “consciência política” indispensável à manutenção do Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado (KUENZER, 1992, p. 42).

Cientes da importância da educação e da necessidade de combater a ineficiência do sistema de ensino, reforçaram-se as propostas de planejamento educacional voltadas para a lógica mercadológica acima descrita. Nesse caso, a educação foi concebida como ferramenta fundamental do processo de desenvolvimento: capital externo aliado à concomitante inovação tecnológica levaria à maior produtividade, que, por sua vez, propiciaria maior investimento, possibilitando o aumento da oferta de empregos e a incorporação do maior número de cidadãos ao mercado. Isso quebraria o “círculo vicioso” da pobreza, próprio de países subdesenvolvidos (COVRE, 1983, p. 196).

Segundo esse plano, a educação agiria como uma ideologia de bem-estar, tornando possíveis tanto a formação de recursos humanos quanto o progresso econômico. Representa, ao mesmo tempo, instrumento e agente do desenvolvimento.

Os autores Romanelli (1986), Ghiraldelli (1990) e Kuenzer (1992), apesar de suas diferenças teóricas no que se refere às reformas educacionais do período, apresentam similaridades no sentido de afirmarem que essas mudanças ocorreram

por interesses exclusivamente mercadológicos.

Pela análise do período e dos documentos estudados, verificou-se que reformas educacionais desse período não devem ser compreendidas apenas sob a perspectiva dos autores citados, pois também foram consequências de reivindicações da população em geral.

Essa afirmação fica clara no depoimento do entrevistado 2, membro da SEED²⁶:

[...] quando houve a lei que era uma antiga reivindicação inclusive dos educadores, de que se houvesse uma extensão maior do ensino fundamental como obrigatório a todos os brasileiros, mas nós tínhamos não digo surpreendidos, porque já havia esse movimento de reivindicação.

1.5 VOZES DA RESISTÊNCIA

Apesar de o período ser marcado por uma ditadura, é possível verificar que havia grupos de resistência, ou seja, pessoas que não compactuavam com o regime instaurado e resistiam contra as ações praticadas pelo governo militar em questão. Estes resistentes faziam declarações de protesto através de associações, livros, poesias, folhetins e músicas, entre outros recursos.

Além do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), da Igreja e do Movimento Estudantil, setores da classe média se posicionavam contra o regime. Entidades representativas de profissionais liberais como a Ordem dos Advogados do Brasil/OAB, a Associação Brasileira de Imprensa/ABI, o Sindicato de Professores, o Instituto de Arquitetos Brasileiros/IAB eram algumas das associações mais ativas que, a partir de meados dos anos 1970, passaram a expressar publicamente seu repúdio ao regime militar. É importante lembrar também os movimentos de bairros e a formação das associações de moradores, não apenas nos bairros de classe média, mas também nas favelas e bairros populares (ARAÚJO, 2004, p. 168).

²⁶ Entrevista realizada em 26 de setembro de 2006. O entrevistado, no ano de 1970, foi Diretor de Ensino na Rede Municipal de Curitiba e Professor na Universidade Federal do Paraná. Algum tempo depois foi transferido para o Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba (IPUC).

Apesar de todos os aparatos coercivos criados para conferir a legitimidade desejada pelo grupo político hegemônico da época, eles não foram suficientes para deter essa pequena parte da população. Pode-se dizer, portanto, que o período abordado aqui não foi marcado pela neutralidade política.

Apesar de todos os esforços em tentar manter um clima pacífico e de ordem política, a historiografia brasileira tem mostrado que não eram todas as pessoas que aderiam aos discursos sociais dos militares. Parte da população tinha a consciência de que esse regime estava marcado por uma ditadura militar que intencionava tirar a liberdade de expressão da população, para a manutenção de seu poder. Esse relato fica claro na fala do entrevistado ²⁷, que sofreu a violência física praticada pelo regime quando a propaganda ideológica não dava conta de reprimir a ação dos indivíduos:

No final do ano de 1971, em dezembro, eu fui presa em função de ser acusada de participar de movimentos contra a ditadura, dois meses depois fui solta; dessa forma, a Universidade Federal do Paraná, me demitiu sumariamente, e a Prefeitura, embora o Prefeito tenha me mantido como Diretora da Educação até eu sair da prisão, quando eu voltei já não havia condições de continuar lá, pois eu respondia por um cargo de confiança do Prefeito, de visibilidade, então em comum acordo com ele, na ocasião, decidimos que eu iria para o IPUC.

Nos estudos de Reis (2004) e na fala tecida acima a respeito do período, nota-se que esse tipo de violência era praticado apenas contra os indivíduos que estavam conscientes e engajados no processo político, que contestavam as ações praticadas pelo governo.

Na imprensa livre só se permitia a divulgação de textos que coadunavam com os princípios do regime militar. Ênio Silveira foi um daqueles que sofreu com a repressão, por ser proprietário da editora Civilização Brasileira e filiado ao Partido Comunista. Em 1951, assumiu aquela editora quando tinha vinte e cinco anos e havia recentemente chegado dos Estados Unidos, onde fizera cursos sobre o campo editorial. Silveira mobilizou uma verdadeira transformação na editora, promovendo a alteração da linha editorial, a implementação da encadernação tipo brochura e a

²⁷ Entrevista realizada em 26 de setembro de 2006. O entrevistado, no ano de 1970, foi Diretor de Ensino na Rede Municipal de Curitiba e Professor na Universidade Federal do Paraná. Após sua prisão em dezembro desse mesmo ano, foi relocado para o Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba (IPUC).

utilização de gravuras nas capas e no interior das obras. Tais recursos eram, até então, inéditos no Brasil.

Aquele jovem editor também estimulou a publicação de livros de bolso, de baixo custo, cujos temas eram os mais variados. Dentre eles, não se excluía os políticos e sociais. Além disso, escritores com a envergadura de Carlos Heitor Cony e Paulo Francis contaram com o auxílio de Silveira para suas primeiras publicações.

Com a instauração do regime militar, Ênio Silveira e outros intelectuais do Grupo Civilização passaram a sofrer repressão política. No entanto, não se calaram e procuraram demonstrar a contradição do discurso do regime, que buscava uma fachada democrática, mas encobria sua prática arbitrária. A apreensão de edições inteiras, a ameaça a livreiros, um atentado de bomba contra a editora, o incêndio criminoso da livraria e a censura velada da falta de crédito bancário corroeram as bases financeiras da editora Civilização Brasileira e consumiram a fortuna pessoal de Silveira.

Com o AI-5, a repressão se intensificou, alguns colaboradores morreram, outros sofreram perdas pessoais e as divergências internas se intensificaram. O grupo editorial se desfez. Silveira tentou novamente, com a publicação dos *Encontros com a Civilização Brasileira*, reproduzir o sucesso da Revista *Civilização Brasileira*, mas o resultado não foi o esperado. O novo periódico não tinha uma definição ideológica clara, e o ambiente político-intelectual havia se transformado. Em 1982, Ênio Silveira vendeu 90% das ações para a editora DIFEL e Bertrand Brasil (hoje Record), mantendo-se como diretor editorial da Civilização Brasileira e tornando-se consultor da Bertrand (VIEIRA, 1998).

Além dessa editora, Sodré (1964) enumera vários jornais e folhetins engajados na denúncia das atrocidades praticadas pelas forças militares. O livro *O golpe e a Ditadura Militar 40 anos depois 1964–2004*, organizado por Daniel Aarão Reis (2004), também se constitui numa rica fonte sobre as outras formas de combate à ditadura, como a caricatura, festivais de canção, panfletos e canções, textos jornalísticos, etc.

CAPÍTULO 2

PARANÁ, DITADURA MILITAR E EDUCAÇÃO

2.1 EDUCAÇÃO E DITADURA MILITAR

A tramitação da lei 4.024/61 – ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – foi a mais longa do Poder Legislativo. Seu projeto foi remetido ao Congresso Nacional em 1948 e recebeu sanção presidencial em dezembro de 1961. Essa lei, distribuída em 119 artigos, teve 23 vetos presidenciais, sendo 9 oriundos do Congresso Nacional (JUREMA, 1972).

Por sua vez, a lei 5.692/71, que reformou o ensino primário e médio²⁸, foi sancionada pelo Presidente da República Emílio G. Médici, em 11 de agosto de 1971. Distribuída em 88 artigos, não sofreu um veto sequer do Poder Executivo, fato que a fez ser sancionada por inteiro (JUREMA, 1972). Pressupõe-se que se essa lei não sofreu veto algum, foi porque tanto o Presidente quanto o Grupo de Trabalho (GT) que a elaborou estavam de comum acordo quanto às finalidades estabelecidas para a educação daquele período.

O GT, composto por nove membros²⁹ de indicação presidencial, foi instituído pelo decreto nº 66.000, de 20 de maio de 1970. Suas atividades se desenvolveram em Brasília, no período de 15 de junho a 14 de agosto do referido ano, para atender o prazo de 60 dias estabelecido pelo então Presidente da República. Um dos fatores que contribuíram para que a lei tenha sido veementemente criticada pela literatura sobre o tema é de ter sido elaborada “às pressas”, em 60 dias, por especialistas do governo que nem sequer mantinham um contato com as dificuldades e especificidades do cotidiano escolar brasileiro, que era altamente complexo e heterogêneo³⁰. Em comparação, pode-se citar a lei 4.024/61, que levou 13 anos

²⁸ O ensino primário na lei 4.024/61 era composto de quatro séries anuais. O ensino médio era compreendido por dois ciclos – ginasial de quatro séries e colegial de três anos. Na lei 5.692/71 funda-se o primário e o ginásio, formando o ensino de 1º grau (1ª–8ª série) e o 2º grau, o antigo colegial. Portanto, no decorrer do trabalho, utilizam-se os termos 1º e 2º graus.

²⁹ Esse grupo de trabalho foi criado no Governo Médici, no intuito de reformar a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4.024/64. Os membros do GT eram os seguintes: Pe. José de Vasconcellos (Presidente), Valnir Chagas (Relator), Aderbal Jurema, Clélia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

³⁰ Sobre as críticas, ver: Ghiraldelli (1990, p. 98).

para ser aprovada.

Segundo o relatório do GT (1971, p. 130), foi organizada uma "Semana de Educação" na Universidade de Brasília com o intuito de que os universitários apresentassem conclusões a respeito do documento. Concomitante a isso, a imprensa estava presente, noticiando todos os acontecimentos, para que a população ficasse a par das discussões, viabilizando, dessa forma, novas sugestões por parte da população. Para tanto, os seus membros tiveram a oportunidade de ministrar palestras aos alunos da instituição, seguidas de debates, o que ajudou na elaboração de todo o documento. No entanto, não foi encontrada ao longo da pesquisa nenhuma fonte que indicasse a veracidade desses procedimentos de elaboração da lei e, pelas entrevistas, percebeu-se que as discussões com relação à formulação da lei não chegaram aos centros mais afastados de Brasília. Quando da implementação, os professores nem ao menos sabiam o que era essa reforma.

A lei 5.692, promulgada em 1971, teve como um de seus principais objetivos reestruturar os níveis de ensino de 1º e 2º graus (MARTINS, 2002). Essa autora explica que tanto a lei referida quanto as outras no âmbito educacional brasileiro eram entendidas não como sinônimos de uma reforma educacional imediata, mas como instrumentos a serem utilizados no processo de reorganização da esfera como um todo.

Tal projeto foi visto como

um atributo da própria organização que se deve buscar para dar a escolas e sistemas escolares a capacidade de atualizar-se constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em face dos seus condicionantes internos e externos (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1971, p. 131).

QUADRO 01: DEMONSTRATIVO DOS ARTIGOS DA LEI 5.692/71

Diretrizes	Nº. de artigos
Ensino de 1º e 2º graus	16 artigos
Ensino de 1º grau	3 artigos
Ensino de 2º grau	3 artigos
Ensino Supletivo	5 artigos
Professores Especialistas	12 artigos
Financiamento	23 artigos
Disposições Gerais	7 artigos
Disposições Transitórias	17 artigos

Quanto ao ensino de 1º e 2º graus, as principais determinações legais foram as seguintes:

- 1 O ensino de 1º e 2º graus tinha por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades;
- 2 A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino seria regulada no respectivo regimento daquela instituição, a ser aprovado pelo órgão governamental próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação;
- 3 Reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- 4 Intercomplementaridade dos estabelecimentos, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir dificuldades de outros;
- 5 Os currículos deveriam ter um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos;
- 6 As habilitações profissionais poderiam ser realizadas em regime de cooperação com as empresas;
- 7 O estágio não acarretaria para as empresas nenhum vínculo empregatício; mesmo que fosse remunerado o aluno estagiário, suas obrigações seriam apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento (parágrafo único);
- 8 Era obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos

dos estabelecimentos de 1º e 2º graus.

Especificamente para o ensino de 2º grau, a implementação da lei aqui estudada também veio acompanhada por atos complementares. São pareceres que procuram sustentar a lei, complementando seus artigos quando considerados passíveis de errôneas interpretações. Tais pareceres foram: o do Conselho Federal de Educação (CFE – 853/71), que fixou um núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. O núcleo comum (para todo o território nacional) era composto por disciplinas obrigatórias: Comunicação e Expressão – Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna (2º grau); Educação Artística; Educação Física; Ciências – Matemática, Física, Química, Biologia; Programas de Saúde; Estudos Sociais – Geografia, História; O.S.P. B; Educação Moral e Cívica, sendo que esta última ganhou acentuada importância no período da ditadura militar e tinha como principal objetivo educar com bases filosóficas de moral e bons costumes inspirados nos direcionamentos da Escola Superior de Guerra.

O parecer CFE 45/72 fixou os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional, como a carga horária mínima dos cursos, ou o conjunto de habilitações afins no ensino de 2º grau, ou seja, habilitações profissionais que se relacionavam ao campo da aplicação e, conseqüentemente, na área da formação. Já o parecer CFE 349/72 tratou especificamente da habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério. E, por fim, o parecer CEE 75/76, do Conselho Estadual de Educação, questionava o ensino de 2º grau na lei 5.692/71, por essa não permitir ao aluno optar por uma educação geral independente de qualquer qualificação profissional.

Com a reformulação da lei, pretendeu-se banir a dualidade do ensino, ou seja, fazer com que a escola não formasse apenas dois tipos de aluno: o da elite que visava ao vestibular, e o das massas, desejoso de sua breve incorporação ao mercado de trabalho. Para isso, foi estabelecida a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. Dessa forma, todos teriam uma única trajetória de formação, a eminentemente técnica, que, supostamente, daria condições iguais de trabalho a todos. Somente a partir de 18 de outubro de 1983 a lei 5.692/71 foi alterada pela lei 7.044/83, responsável por atribuir o caráter facultativo à oferta de cursos de habilitação profissional nos estabelecimentos de ensino público.

No período de recém-implementação da lei 5.692/71, todos os cursos tinham a duração de 3 anos, sendo, portanto, caracterizados como “Auxiliares”. Somente na década de 1980 é que os cursos passaram a ter quatro anos e conceder a titulação de “Técnico”. Por isso, nas falas dos diretores e professores, não são mencionados os cursos técnicos, mas sim os auxiliares, cuja implantação se deu logo em seguida à criação da lei em 1971. Os cursos técnicos só começaram a se efetivar no início da década de 1980. Abaixo, um dos entrevistados descreve a mudança ocorrida nessa década:

Depois os cursos de três anos passaram para quatro anos, alguns como prótese, edificações passaram para quatro anos, outros permaneceram. Então o aluno sentiu na pele que iria ser um profissional e que ia arranjar um bom emprego. Inclusive os protéticos que trabalhavam em casa, todos tinham lá os seus dentistas e faziam suas próteses maravilhosas. Eu adorava trabalhar com o profissionalizante. A década de 80 foi aquela década que o profissionalizante deslanchou (entrevistado 6).

Talvez a demora na implementação efetiva dos cursos profissionalizantes tenha se dado devido a uma estratégia governamental com o intuito de sondar se os cursos eram realmente viáveis ou não, até porque os cursos com duração de quatro anos para a comunidade escolar seria uma dificuldade do processo, pois implicaria perder um ano para o vestibular. Mas não se teve elementos que explicassem com especificidade o porquê de os cursos técnicos terem sido implementados primeiramente como auxiliares. Essa questão fica explícita na fala do entrevistado 7:

[Sobre o ensino técnico para] A criançada do 2º grau, existia certa resistência dos pais, porque ele vai sair do ensino de três anos e vai entrar no técnico de quatro. Então ele vai perder um ano para o vestibular. Isso foi no primeiro momento, depois, à medida que eles foram observando que os filhos vinham e que o amadurecimento e o crescimento era maior do que aquele do ensino médio que era o 2º grau até então, aí eles começaram a valorizar mais.

Nessa reforma educacional, buscou-se também o reordenamento do núcleo comum dos currículos para todos os estabelecimentos escolares do país. Essa medida visava garantir um mínimo de unicidade no ensino em todo o território brasileiro. Paralelamente a essa uniformização curricular, previa-se que as escolas também estivessem ligadas às características específicas da comunidade/região em

que estavam inseridas. A parte diversificada do currículo (com características regionais) ficou sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais da Educação (CEE) e das Secretarias (SEED)³¹.

O núcleo curricular comum ficaria sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE), que também passou a determinar o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações que o aluno deveria ter.

Já o artigo 5º estabelecia critérios para formação especial. De acordo com a lei referida, o ensino profissionalizante:

- a) teria o “objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau”;
- b) seria fixada quando se destinasse à “iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, p. 12).

Um aspecto de destaque é a *sondagem de aptidões* iniciada na 6ª série do 1º grau. Esse processo se dava no 1º. grau, momento em que o orientador escolar investigava e inquiria seus alunos acerca de suas prováveis escolhas profissionais. Conforme o educando apontasse suas preferências e habilidades, seria encaminhado para o curso técnico mais adequado ao seu perfil.

É interessante notar que, de acordo com a literatura que trata do período aqui abordado, a lei 5.692/71 para o ensino de 2º grau possuía os traços da Teoria do Capital Humano e uma política capitalista muito forte (KUENZER, 1988). No entanto, conforme dados levantados pelo presente trabalho, nota-se que desde 1950 a educação, nos discursos dos governos paranaenses, já representava a elevação do coeficiente econômico, a industrialização do país e do estado do Paraná. Para tanto, fazia-se necessário investir na educação da população (RATTO, 1994).

Mesmo que houvesse uma tendência no pensamento administrativo-educacional brasileiro em adaptar todo o ideário embasado na TCH, comum à época, a concepção de educação trazida pela lei 5.692/71 também correspondeu à demanda interna da população brasileira, que partia da própria comunidade escolar,

³¹ Vale notar que, ainda quanto à regionalização do currículo, esta se dava de forma bastante limitada, tendo em vista que ficava restrita à coordenação de cada escola escolher apenas uma disciplina diferente da parte diversificada para compor sua grade curricular.

ou seja, dos pais, professores e alunos. Segundo o entrevistado 7:

No início, a organização do curso causou certa agitação tanto para professores como para os pais e alunos, mas os pais sempre gostaram da idéia do curso técnico, pois viam seus filhos iniciarem no mercado de trabalho por meio dos estágios que no período eram obrigatórios, que abria essa possibilidade de efetivação nas empresas. De início a grande agitação dos professores se deu por conta do núcleo comum em que as disciplinas foram enxugadas, houve uma diminuição de hora/aula e ainda afirmavam que este curso não formava nem para o vestibular, nem para o técnico. Mas, no decorrer do tempo em que se foi organizando o currículo, os professores perceberam que aqueles alunos do curso técnico eram mais responsáveis, comprometidos, pois já estavam no mercado de trabalho. Sua visão de mundo era diferente daqueles da grande maioria dos antigos cursos de educação geral, tanto é que o maior índice de aprovação no vestibular da UFPR foi de alunos oriundos dos cursos técnicos. Dessa forma, quando da sua extinção, muitos professores se posicionaram contra o fechamento.

Mediante esse relato, observa-se que já fazia parte do senso comum a idéia de que a formação técnica traria importantes benefícios, primordialmente aos estratos médios e baixos da população.

Ao contrário do que se possa pressupor, a profissionalização do ensino não implicava necessariamente a formação de uma população de técnicos destituídos de qualquer senso de cultura. Havia uma intenção, por parte das autoridades governamentais, em dar a esse ensino um caráter humanístico. O presidente Médici, em mensagem ao Congresso Nacional (1974), revelava o cuidado de não destituir o processo de ensino-aprendizagem das escolas do país da atividade propriamente reflexiva e construtiva.

Segundo o discurso de Médici (1974):

Em 1970, prepararam-se as linhas mestras de uma política nacional no campo da educação, partindo das seguintes premissas básicas: a educação deve ser entendida como investimento; cumpre respeitar-se a vocação dos indivíduos, mas a expansão da oferta e os incentivos às pessoas devem responder a prioridades estabelecidas em função das necessidades reais da formação de recursos humanos imprescindíveis aos reclamos do desenvolvimento brasileiro; é a democratização do ensino imperativo da natureza política e de natureza ética; a educação deve voltar-se para a valorização do homem, sem perder de vista a formação humanística que realiza o homem em seu todo; importa compatibilizar o papel formador da escola com as oportunidades do mercado de trabalho,

para evitar a formação de excedentes profissionais; (...) deve-se preservar a qualidade do ensino, mesmo diante dos inevitáveis processos de massificação (MEC, 1987, p. 422).

Vale notar que o processo de profissionalização do ensino atingiu seu clímax na década de 1970. No entanto, desde a década de 1940, já existiam os centros de formação profissional que também auxiliavam na formação profissional, tais como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)³², o Serviço Social da Indústria (SESI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)³³ e, por fim, o Serviço Social do Comércio (SESC).

Como já destacado no capítulo anterior, a reformulação educacional aqui estudada não constituiu um mero reflexo da intenção de desenvolvimento econômico das autoridades do país. Ela deve ser concebida como resposta da esfera educacional às demandas internas da população, que, de uma maneira geral, buscava melhores oportunidades de emprego, de formação profissional e conseqüentemente de qualidade de vida. Além da demanda interna por essa especialidade de ensino, havia a ação dos empresários, preocupados em suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada nos quadros das empresas do país. Também apoiavam a reforma os educadores e outros profissionais da educação que clamavam por uma determinação legal que garantisse o acesso e a permanência do aluno na escola.

Segundo aponta Horta (1982), a lei 5.692/71 foi a realização de um conjunto de medidas que já vinham sendo elaboradas desde 1962, com o Plano Trienal de Desenvolvimento³⁴. No âmbito educacional, esse plano visou ampliar o tempo de formação no nível primário para seis anos e contou com uma mobilização de recursos federais mais alta que a que se deu para a LDB³⁵.

³² O SENAI foi criado nos anos 1940, para suprir a carência cada vez maior de operários especializados causada pelo aumento da produção industrial e pela redução da imigração no período da guerra. No caso do SESI, a emergência foi a mobilização do operariado no pós-guerra, causada em parte pelo problema da carestia e pela ascensão política dos comunistas (WEINSTEIN, 2000).

³³ O SENAC teve seu início com os decretos-leis 8.621 e 8.622, em 10 de janeiro de 1946, que autorizavam a Confederação Nacional do Comércio a instalar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores, entre 14 e 18 anos, bem como cursos de continuação e de especialização para comerciários adultos (MANFREDI, 2002).

³⁴ O Plano Trienal do governo João Goulart tinha como principal objetivo combater o processo inflacionário brasileiro. O plano vigorou entre os anos de 1963–1965.

³⁵ O Plano Trienal de Desenvolvimento mobilizou 15% do total de recursos para a educação, em 1964, e 20%, em 1965. No caso da LDB, tem-se uma estimativa de 12% para sua mobilização (HORTA, 1982, p. 131).

Entre os objetivos da lei, estava o estabelecimento da obrigatoriedade da educação primária para todas as crianças de 6 anos que habitassem a zona urbana e para as de 4 anos residentes em zonas rurais. No caso do ensino médio, o plano objetivou “oferecer oportunidade de educação ginásial a 40% da população da faixa etária de 12 a 15 anos, e oportunidade de educação colegial a 20% da faixa de 16 a 18 anos. Em números, isso é o equivalente à oferta de três milhões de vagas nos ginásios e seiscentas mil nos colégios” (HORTA, 1982, p. 132). Mas a reforma só aconteceu em 1971, ampliando de seis anos para oito anos a educação primária (BRASIL, Decreto-Lei n. 5692, art. 18, 1971, p. 164).

Obrigatório também se tornou o ensino de Educação Moral e Cívica, que se encarregou de transmitir às novas gerações da República brasileira as ideologias do novo regime que se consolidava. Essa disciplina, segundo Rezende (2001), impunha à sociedade a idéia de que a mesma possuía liberdade para se proteger contra aqueles que subjugavam valores tais como o da família e respeito às leis e autoridades. Muito dos ideais transmitidos nessa disciplina, ainda conforme o autor, foram inspirados nos programas da Escola Superior de Guerra.

2.2 A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PARANÁ

Todo o sistema estadual do ensino foi reformulado pelo atual Governo, para ajustá-lo não só às novas diretrizes e bases da educação, mas também às novas exigências do Estado, decorrentes de seu singular desenvolvimento, tanto mais quando faltava ao setor público um mínimo de planejamento na ampliação da rede escolar, notadamente no nível primário, onde mais forte se mostrava a demanda. Os programas elaborados visavam ao atendimento prioritário das regiões de maior *déficit* em unidades escolares, principalmente áreas de colonização recente. Estamos construindo uma média de duas salas de aula por dia, numa luta contra o tempo para enfrentar o *déficit* permanente, resultante do aumento incessante da população em idade escolar (BRAGA, 1965, p. XVII).

Essa fala do governador paranaense³⁶ revela alguns dos aspectos socioeconômicos do período de sua enunciação. O Paraná passava por um

³⁶ Ney Aminthas de Barros Braga foi governador do Paraná por duas vezes. No período de 31/01/1961 a 17/11/1965 e de 15/03/1979 a 14/05/1982. Sua principal meta era fazer o Paraná crescer economicamente via industrialização concomitantemente com a agricultura. Isso porque, entre outros motivos, contribuiria também para a projeção do Paraná nacionalmente (Gazeta do Povo, Curitiba, domingo, 3 de janeiro de 1999).

crescimento populacional, especialmente na zona rural, por conta do advento cafeeiro que atraía pessoas de todos os estados do país. Mas faltava infra-estrutura que atendesse a essa crescente demanda social. No caso da esfera educacional, o número de escolas era insuficiente para atender os filhos dos trabalhadores em idade escolar (RATTO, 1994).

Nesse período, estava em vigência a formulação da LDB 4.024/64, que, como já visto, determinava para o ensino primário a duração de seis anos, o que antes ocorria em quatro. Com essa lei, tinha-se o propósito de ensinar, nos dois últimos anos, conhecimentos das atividades agrárias e industriais que preparavam o aluno para o trabalho remunerado. Portanto, para o período de 1965 a 1967, no Paraná, estabeleceu-se um programa de construção de 3.160 salas de aula, das quais 1.139 para o ensino primário rural, 1.146 para o ensino primário urbano e 617 para os outros ramos (PARANÁ, 1965).

Ainda nesse período, criou-se o programa Mobilização Estadual Contra o Analfabetismo (MECA)³⁷, para a alfabetização de jovens e adultos. Houve também a ampliação do programa da merenda escolar e a criação da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR), entidade sem fins lucrativos que tinha como objetivo administrar o Fundo Estadual de Ensino³⁸ em parceria com a Secretaria de Educação (SEED).

Tais iniciativas, segundo o discurso do Governador Ney Aminthas de Barros Braga, fizeram parte de uma campanha de crescimento em todas as frentes educacionais, que abrangeu desde a construção de escolas até a formação de professores.

O atual Governo do Paraná encara a educação não só como dever do Estado, mas inclusive como um fator de desenvolvimento econômico, pelo que pode representar como qualificação do trabalho humano, abrindo novas perspectivas de emprego especializado. Dentro dessa perspectiva foi que se introduziu no Paraná, por iniciativa da administração empossada em janeiro de 1961, a elevação de quatro para seis anos do curso primário, com a implantação do ensino de artes e ofícios industriais nas últimas duas séries, o que assegura um preparo elementar para os menores que,

³⁷ Esse foi um programa criado no Paraná, em nível regional, embora contasse com apoio dos fundos do Governo Federal.

³⁸ Esse fundo, instituído pela lei 4.599, de 2 de julho de 1962, visava colaborar com as condições materiais necessárias a uma rede escolar estadual mais eficiente, principalmente em regiões mais necessitadas. (Paraná, 1965).

de acordo com a Constituição Federal, podem exercer atividade remunerada acima dos 14 anos (PARANÁ, 1965, p. 86).

Segundo o mesmo documento, em 1964 foram realizados cursos para professores, com a participação de 1.426 docentes oriundos de, aproximadamente, cinquenta municípios. Esses cursos de capacitação³⁹ contaram com Semanas Educacionais em seis inspetorias regionais, compreendendo cerca de trinta municípios, com a participação de 2.746 professores, tanto normalistas como inabilitados.

Durante o quadriênio 1961–1964, os gastos do Paraná com a educação foram os que estão apresentados no quadro abaixo, em milhões de cruzeiros:

QUADRO 02: GASTOS COM EDUCAÇÃO NO PARANÁ (1961–1964)

Anos	Total Milhões de Cruzeiros	% do Investimento no gasto público total
1961	16.739	22,5
1962	20.041	23,7
1963	20.279	28,9
1964	20.909	27,8

FONTE: (PARANÁ, 1965, p. 89).

No quadro apresentado, nota-se que o aumento do investimento em educação no Paraná foi cerca de 5% em três anos, reflexo do crescimento populacional que ocorria em todo o país decorrente da política de formação profissional apregoada pelo Governador Ney Aminthas de Barros Braga, que tinha como principal intento o de projetar o estado frente ao país.

Quanto ao ensino de 2º grau, nesse mesmo contexto, o governador afirmou que o Paraná possuía a maior rede de estabelecimentos no Brasil. No âmbito do ensino de 2º grau, o estado possuía 115 ginásios e 26 colégios, com um acréscimo de 17 novas unidades nos anos de 1963 a 1964. O ensino comercial contava com 54 colégios estaduais e três ginásios comerciais (PARANÁ, 1965).

³⁹ Esses cursos de capacitação tinham por objetivo formar os professores que já atuavam em sala de aula, como também professores sem formação acadêmica para atuar no ensino fundamental (1º a 4º série). Essas seis semanas eram eventos direcionados à capacitação dos professores.

Pode-se observar que, a partir de 1971, essa política de expansão do ensino de 2º grau foi intensificada com a reforma do ensino de 1º e 2º graus pela lei 5.692/71. O interesse da administração estadual pela escolarização secundária se deu, principalmente, devido à expansão da área urbana, em 1960–1970. Além disso, como se pode observar anteriormente, havia um incentivo à expansão industrial que também despertou o interesse das autoridades pela implementação do ensino técnico nas escolas. O quadro abaixo ilustra a taxa de expansão demográfica do período:

QUADRO 03: POPULAÇÃO: EVOLUÇÃO URBANA – 1950 a 1970

Período	População total	População urbana	Taxa de urbanização
1950	2.115.247	528.288	25,0
1960	4.296.375	1.327.982	30,8
1970	6.997.682	2.546.899	36,4

Fonte: (FUNDEPAR, 1971, p. 8).

Verifica-se que, na última década, houve um declínio significativo no crescimento regional ocasionado pelas migrações internas. No período de 1950 a 1960, o crescimento se deu em torno de 8%, enquanto na década de 1960 reduziu-se para 6% em decorrência de ainda haver uma concentração grande de população na zona rural. Com base nessas estimativas, procurou-se investigar o contingente da população com idade de 7 a 14 anos, ou seja, em fase de escolarização. Assim, torna-se possível constituir um quadro de referências para os cálculos de demanda escolar.

Em meados de 1970, realizou-se um estudo da viabilidade de implementação da reforma proposta pela lei 5.692/71 no ensino de 1º e 2º graus das escolas do Paraná. Essa pesquisa foi no âmbito da Secretaria de Educação e Cultura, pelo Grupo de Assessoria e Planejamento, que expôs a situação geral do ensino e as adequações necessárias para o sucesso da reforma. Entre as mudanças necessárias, constatou-se que era necessário “fazer da escola um agente dinâmico e eficaz na formação dos recursos humanos necessários ao progresso do país” (PARANÁ, 1971, p. 1).

Para a implementação efetiva da lei, faziam-se necessárias alterações dos métodos pedagógicos e das condições político-legais da administração do sistema

educacional, bem como a promoção de uma política de expansão ordenada do ensino. Em 1970 foi instituído um órgão denominado Serviço de Prédios e Aparelhamento Escolar (SPAEE), o qual realizava o levantamento de necessidade de reparos, recuperação e conservação de prédios escolares e que solicitava aos demais órgãos estaduais, em especial ao Departamento de Edificações e Obras Especiais (DEOE) e à Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR), a realização desses serviços, além de efetuar alguns pequenos reparos, com recursos da própria Secretaria (ibidem).

Nesse período, passou-se a ter uma preocupação maior com a expansão do ensino de 2º grau, pois a nova lei exigia uma formação técnica adequada às necessidades do mercado de trabalho: “No setor do ensino médio, a ação da FUNDEPAR se concentra no financiamento de grandes obras, tais como o Instituto de Educação do Paraná, onde foram aplicados 800.000,00 cruzeiros. No Centro de Treinamento do Magistério foram investidos 280.000,00 cruzeiros. Para equipar ou reequipar os estabelecimentos de ensino médio (mobiliários, laboratórios, oficinas, máquinas de escrever, mimeógrafos)” (Paulo Cruz Pimentel⁴⁰, in PARANÁ, 1970, p. 124).

No ano de 1971, destacaram-se os seguintes serviços ao encargo da FUNDEPAR:

Foram concluídas 141 salas de aula e demais dependências, para o 1º. e 2º. graus, estando em construção, outras 376 salas e dependências; Em construções escolares foi aplicado o total de Cr\$ 14.783.812,33, incluído saldos de exercícios anteriores, aplicados em 1971; em material permanente, equipamentos e instalações, foi aplicado o total de Cr\$ 2.350.297,55, incluindo saldos de outros exercícios aplicados em 1971; em conservação de prédios escolares foi aplicado o total de Cr\$ 1.888.772,03 (Pedro Viriato Parigot de Souza, IN: PARANÁ, 1972, p. 65).

A implementação do ensino técnico justificou-se pela exigência cada vez maior do mercado de trabalho pela formação profissional específica e de mão-de-obra qualificada (PARANÁ, 1971). Até o ano de 1970, os Institutos de Educação⁴¹

⁴⁰ Paulo Cruz Pimentel foi governador no Paraná no período de 31/01/1966 a 15/03/1971.

⁴¹ Nos Institutos de Educação, de acordo com o Sistema de Ensino, podiam ser ministrados Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento do Magistério Primário, podendo funcionar os seguintes cursos: Educação Pré-Primária; Administração Escolar; Orientação Pedagógica; Orientação Educativa; Aperfeiçoamento do Magistério Primário (PARANÁ, 1971).

que ofertavam ensino técnico estavam distribuídos da seguinte forma:

- 1- Instituto de Educação do Paraná – Curitiba.
- 2- Instituto Estadual de Educação de Ponta Grossa.
- 3- Instituto Estadual de Educação de Londrina.
- 4- Instituto Estadual de Educação de Maringá.
- 5- Instituto Estadual de Educação de Paranaguá.
- 6- Instituto Estadual de Educação de Jacarezinho.

Nem todos esses seis institutos estavam funcionando de acordo as normas de atendimento do Conselho Estadual de Educação, por haver preferência por determinados cursos (Administração Escolar e Orientação Educativa), cursos que passaram a contar com maior número de candidatos, ocasionando falta de capacidade para atender ao aumento das matrículas dos cursos pós-colegiais, falta de condições técnico-docentes para ministrarem satisfatoriamente o ensino pós-colegial e falta de regulamentação e aproveitamento da mão de obra qualificada por esses cursos (ibidem).

Para adequação dos cursos técnicos à lei 5.692/71, de acordo os autores do documento, era necessária uma verdadeira reforma nos quadros administrativos, infra-estruturais e de formação de professores, ou seja, “racionalização do uso de recursos humanos, físicos e financeiros, para maximizar a taxa de escolarização. Tratou-se de implementar um ‘planejamento de recursos’ para alcançar fins tomados como dados; isto é, dado o objetivo de atender 100% da população escolarizável agora de oito anos e demandas mais complexas, por ensino de segundo grau” (ibidem, p. 231).

Passou-se a entender a estrutura do planejamento educacional não somente como procedimentos técnicos de previsão e ordenação de recursos físicos e humanos, mas como um sistema mais amplo que deva prever e esquematizar estrategicamente as decisões sobre recursos, organização pedagógica e administrativa a serem adotadas na condução do processo educacional global. E o que impõe esta nova atitude é o caráter abrangente e histórico da lei de atualização do sistema de ensino de 1º e 2º graus, a lei 5.692, que propõe uma reforma do ensino brasileiro, para ajustá-lo às exigências do desenvolvimento econômico e social (ibidem, p. 233).

Portanto, no mesmo documento, a educação brasileira deveria desenvolver-

se tendo como princípios integração, atualização, democratização, descentralização e profissionalização, para que se efetivasse o objetivo da reforma de 1º e 2º graus: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 159). As habilitações em nível técnico que tiveram maior incidência de implantação foram: Magistério, Contabilidade, Assistente de Administração e Secretariado, sendo que as duas primeiras já se destacavam sobre as outras ainda sob a forma da lei 4.024/61, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

QUADRO 04: MATRÍCULA POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E RAMO DE ENSINO/ENSINO DE 2º CICLO/2º GRAU – 1972

Ramo de Ensino	Estadual	Particular	Federal	Total	% Total
Colegial	28.018	10.534	-	38.552	41,03
Esc. Normais	19.419	2.411	-	21.830	23,23
Col. Comerciais	21.452	7.487	-	28.939	30,80
Col. Agrícolas	747	83	-	830	0,88
Col. Industriais	664	757	3.856	5.287	5,63
Esc. Ed. Familiar	-	365	-	365	0,39
Esc. Enfermagem	-	136	-	136	0,14
Total	68.300	21.773	3.856	93.939	100,00

Fonte: (Departamento de Ensino de 2º Grau – DESG/SEEC, 1973, p. 65).

2.3. O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU NO ESTADO DO PARANÁ: O GOVERNO DO ESTADO E O PLANEJAMENTO DA SEED

Neste tópico, serão abordadas algumas informações presentes no documento-base de planejamento prévio para a Implementação do Sistema de Ensino de 1º e 2º graus, elaborado pelo Grupo de Assessoramento e Planejamento⁴² (GAP). Conforme o objetivo deste trabalho, o foco desta abordagem se deu especificamente sobre a implementação da reforma de segundo grau estabelecida pela lei 5.692/71.

Sobre o contexto educacional que envolvia o período, o documento *Problemas da Educação Brasileira e Paranaense* (KNECHTEL, 1970) destaca que os principais entraves contra o desenvolvimento da educação nacional e estadual

⁴² A consolidação do GAP foi aprovada pelo então Secretário da Educação e Cultura, Haroldo Souto Carvalhido, em outubro de 1971.

seriam advindos da “dificuldade das instituições e valores acompanharem as novas concepções de vida oriundas das transformações técnico-científicas” (p. 120–121).

Um dos aspectos presentes no documento do GAP, em concordância com as diretrizes apregoadas pelo Governo Federal e os preceitos acima citados, é a necessidade de modernização educacional do estado, pois, como apontam as palavras abaixo:

Consagrado um sistema já considerado ultrapassado, ou seja, de que o ensino médio deveria ser “propedêutico” ou apenas um “corredor” para a universidade. O que significa que, embora massificado, aberto a um número maior de jovens e julgado um nível de escolarização necessário às novas exigências sociais, o ensino médio ainda mantém uma estrutura semelhante (ou estereotipada) a tempo em que era uma escola para a elite. O fato de manter um currículo de tipo “acadêmico”, que objetiva oferecer uma “cultura geral” livresca e formal, confirma esta sua natureza (PARANÁ, 1971, p. 134).

Diante desse diagnóstico, a administração estadual procurou garantir o alcance e a prescindibilidade de uma “verdadeira revolução educacional”, o que significava fazer da escola um agente dinâmico e eficaz na formação dos recursos humanos necessários ao progresso nacional. Esse objetivo fica claro na fala do Governador Emílio Hoffmann Gomes⁴³ (PARANÁ, 1975, p. 94):

A dinamização no processo de desenvolvimento brasileiro passou a exigir uma transformação no Sistema Educacional, e a lei 5692 consubstanciou esta medida. Nesta ótica, o planejamento preocupa-se não apenas com o aumento quantitativo, pela oferta da matrícula, mas principalmente pela qualidade do ensino oferecido. À medida que o planejamento se aperfeiçoa, no campo da educação, cresce a necessidade de se dotar o Sistema de uma estrutura administrativa, que envolva uma redefinição, num contexto mais amplo, das macro-funções da educação, ou seja: Coordenação Geral; Pesquisa e Informática; Planejamento; Programação e Ornamentação; Avaliação e Controle; Administração e Descentralização.

A adesão aos discursos de modernidade administrativa e de esperança na construção de um país melhor e mais grandioso perpassou os desejos de grande parte dos governadores paranaenses e presidentes brasileiros, os quais buscaram a modernidade educacional por meio de rupturas com o passado, com seus ditames e leis. No entanto, como assinala Rouanet (1987, p. 18), não foram poucas as vezes

⁴³ Emílio Hoffmann Gomes foi governador no Paraná no período de 11/08/1973 a 15/03/1975.

que, buscando uma revolução das estruturas há muito tempo arraigadas, repetiram-se “velhos protótipos, na ilusão triunfal de estarmos desbravando novos continentes”. A idéia de se romper com o passado expressa apenas uma “vontade de ruptura” (Ibidem). No entanto, tal desejo nada mais é do que a confirmação de que a ruptura, a mudança, já se efetivou. A vontade de ruptura, segundo Rouanet (1987), é a necessidade, própria de nossa condição pós-moderna, de exorcizar um tempo falido, epigônico. Com a mudança, não se deseja construir um novo mundo, apenas deseja-se esquecer os erros cometidos no passado.

Quando se transpõe esse pensamento para as reformas educacionais, percebe-se que boa parte delas almejou romper com as medidas passadas e, com isso, superar os antigos problemas. No trato da lei 5.692/71, uma das críticas que alguns autores fazem é de que quase nada se alterou em comparação com a 4.024/61. Como afirma Ghiraldelli (1992, p. 163):

A lei 5.692/71 não significou uma ruptura completa com a lei 4.024/61. De fato o regime de 64 não veio para efetivar uma ruptura econômica com o regimento anterior, mas veio para efetivar uma ruptura justamente para o favorecimento da continuidade do modelo econômico. A legislação não encontrou motivos para não refletir tal continuidade. De fato, a lei 5.692/71 incorporou os objetivos gerais do ensino de 1º e 2º graus expostos nos “fins da educação” da lei 4.024/61. Tais objetivos diziam respeito à necessidade de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”.

A historiografia mostra que a história é constituída mais por permanências que por rupturas. A real transformação só pode ser pensada como possível por meio de uma “reflexão autônoma capaz de desmascarar pseudolegitimações do mundo sistêmico, uma ação moral autodeterminada, que não depende de autoridades externas, e uma ação política consciente, baseada em estruturas democráticas que pressupõe uma razão crítica” (ROUANET, 1987, p. 25).

As finalidades do documento-base do planejamento prévio para a Implantação do Sistema de Ensino de 1º e 2º graus (GAP) foram dadas no sentido de: a) estancar a expansão desordenada de cursos; b) aglutinar recursos em unidades maiores de atendimento regional e diversificado e redução dos custos de manutenção; c) programar áreas de habilitação profissional segundo as demandas

do mercado de trabalho; d) elevar os padrões qualitativos do ensino de 2º grau, atendendo às exigências de melhor formação cultural do adolescente.

De acordo com a análise dos dados básicos sobre o desenvolvimento do ensino regular da rede estadual, em 1971, contava-se com um total de 11.790 salas de aula, comuns nas zonas urbanas do estado, das quais cerca de 670 eram utilizadas, em sua grande maioria, no período noturno pelo ensino médio. Nessas condições, e tendo em vista a matrícula por série e turma, a capacidade de atendimento em dois turnos seria de, aproximadamente, 778.500 alunos (PARANÁ, 1982).

Somada a esse quadro, havia sido adotada uma política de ampliação do uso e de construção dos prédios escolares já existentes, principalmente quanto à utilização de oficinas e laboratórios escolares imprescindíveis para o desenvolvimento das atividades propostas pela parte de formação especial do currículo (quadro abaixo).

QUADRO 05: CONSTRUÇÃO DE SALAS DE AULA NO ESTADO DO PARANÁ – 1971–1980

Ano	Comuns*	Específicas**	Especiais ▪	Orientação ▪ ▪	Totais
1971	216	-	-	-	216
1972	539	-	-	-	539
1973	225	28	-	-	253
1974	609	128	-	-	737
1975	535	78	43	39	695
1976	905	82	51	35	1073
1977	1558	132	68	85	1843
1978	1760	156	88	93	2097
1979	923	75	34	32	1064
1980	699	46	41	46	832

Fonte: (FUNDEPAR, IN: PARANÁ, 1982, p. 22).

* **Comuns** – 1º e 2º graus no mesmo prédio;

** **Específicas** – tanto de ensino de 1º quanto de 2º grau;

▪ **Especiais** – atendimento às crianças com necessidades específicas;

▪ ▪ **Orientação** para os cursos profissionalizantes – mecânica, agrícola, etc.

De acordo com as finalidades acima citadas, é possível notar que a reorganização de metas era primordial às escolas. Estas deveriam funcionar em três turnos, com maior número de alunos em uma mesma turma e com a reordenação da utilização dos prédios escolares e laboratórios de forma a reduzir os custos sem afetar, no entanto, a qualidade da formação dos educandos. Essa necessidade de

reordenação para atender às novas demandas do ensino pode ser observada na fala de Emílio Hoffmann Gomes (PARANÁ, 1974, p. 67):

As soluções de continuidade político-administrativa evidenciam-se no esforço de ajustar a rede de ensino público, no Estado, às diretrizes da reforma educacional, através da adequação de fatores materiais e humanos à nova sistemática em implantação. A política de construção escolar, assim, está sendo empreendida não só com o propósito de ampliação da capacidade física da rede de ensino, mas também balizada pelos critérios decorrentes da nova concepção de escola, supressora da dicotomia anteriormente existente entre Grupos Escolares e Ginásios. Os novos estabelecimentos estão sendo construídos dentro das necessidades da reciclagem que caracteriza a reforma educacional, ao passo que a rede existente está sendo fisicamente adaptada às novas exigências. Paralelamente ao arranjo dos fatores materiais, empreende-se com redobrado vigor uma política de capacitação dos recursos humanos, para fazer face às imposições da reforma.

Como a educação estava inserida no setor das políticas sociais, o estado buscou legitimação com a reforma, considerando que este fez da educação um instrumento a ser utilizado conforme as diretrizes de seu plano político.

Um dos elementos identificados no documento do GAP é a sua função de colaborar para o desenvolvimento do Estado e da sociedade, em especial nos aspectos econômico e social, com ênfase na expansão do sistema de ensino. Daí a importância do Conselho Federal de Educação⁴⁴, que, como destaca Martins (2002), era o órgão detentor das características essenciais para levar a cabo as metas políticas almejadas.

Da mesma forma, o Plano Estadual de Educação estabelecido para o período de 1973 a 1976 trouxe objetivos quantitativos e qualitativos para a expansão e o aperfeiçoamento de todos os graus de ensino, visto que previa a construção de institutos, compra de equipamentos, treinamento de recursos humanos e elaboração de diretrizes curriculares, entre outros. Para tanto, o financiamento de tais ações recebeu um empréstimo externo:

⁴⁴ O Conselho Federal de Educação (CFE) é um órgão público normatizador, por isso suas decisões são tornadas públicas por meio de documentos formais relativos aos processos instaurados internamente. Tais processos são distribuídos para estudos e pareceres dos conselheiros, que posteriormente os apresentam para a discussão na Câmara de Ensino a que estiver vinculado. Depois de aprovado na Câmara, o parecer do relator é enviado para conhecimento dos outros conselheiros, na Plenária executiva (Pleno). Somente após aprovação do Pleno é que os resultados podem ser divulgados (MARTINS, 2002, p. 27).

Firmado entre o Governo Brasileiro e o Governo Americano, por intermédio de sua Agência para o Desenvolvimento (USAID), este acordo visou à obtenção de um empréstimo destinado à execução de um Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.

Selecionado entre os Estados Brasileiros e contemplado com a possibilidade de um financiamento específico, o Paraná, que havia elaborado o Plano Estadual de Educação (...) destacou 16 dos 47 projetos constantes, que analisados e compatibilizados com a filosofia do PROGRAMA, mereceram parcial e/ou total financiamento. Com assinatura em 11/12/1973, preocupou-se o Estado que, desta forma, fosse assegurada a execução de uma programação, sem que a mesma sofresse solução de continuidade e que proporcionasse melhoria na oferta do ensino de 1º e 2º graus, tornando mais eficiente à administração (PARANÁ, 1975, p.95).

Com vistas ao planejamento de implantação dessa política, adotaram-se os seguintes projetos:

- 1) Formulação de diretrizes técnicas para a estruturação de cursos de 2º grau: envolvendo a realização de seminários e reuniões técnicas entre a Secretaria estadual de Cultura e as agências SENAI, SENAC, Escola Técnica Federal, Colégio estadual do Paraná, Instituto Politécnico Estadual, Instituto de educação do Paraná, Divisão de Ensino Agrícola (AS) e GAP.
- 2) Reorganização da Rede Estadual de ensino médio colegial: objetivando a unificação de estabelecimentos, avaliação de potenciais, elaboração de critérios para autorização de cursos e disciplinas, localização e discriminação de prédios e equipamentos e lotação docente.
- 3) Unidades Regionais Integradas: visando localizar e dimensionar estabelecimentos centrais de ensino de 2º grau para atendimento regional e abrangendo várias áreas de formação profissional, inclusive para o ensino supletivo.
- 4) Formação de Administradores, Técnicos e Docentes para o Ensino de 2º grau: compreendendo a programação de reciclagem, treinamento e formação sistemática de recursos humanos para o ensino de segundo grau, na área de cultura geral.
- 5) Programa de Formação de Recursos Humanos com Nível Médio para o ensino de 1º grau: envolvendo a reorganização e programação desses cursos após a extinção das atuais escolas normais e institutos de educação.
- 6) Ajustamento do Ensino ao Mercado de Trabalho: realizando gestões de convênios com a Secretaria de Trabalho e Assistência Social e DNMO para realização de pesquisas sistemáticas e para implantação de agências do serviço de emprego com vistas à programação de cursos profissionais, ao encaminhamento de egressos do ensino de 2º grau e para operação do sistema de orientação vocacional das escolas de segundo grau (PARANÁ, 1971, p. 278–279).

Para o desenvolvimento desses projetos, foi adotada uma política baseada na

Expansão e no Treinamento de Recursos Humanos (professores), balizada na idéia de uma administração racional que previa o reaproveitamento infra-estrutural das construções de prédios escolares, reduzindo os gastos. O valor poupado seria revertido para a capacitação de recursos humanos e materiais para os cursos técnicos. Para tanto, foram adotadas estratégias de implementação em três etapas a serem alcançadas em 154 municípios de maneira gradativa: 1º – Expansão Geográfica, que começou com a implementação nas escolas-pilotos; 2º – Progressiva de seriação, ou seja, as séries eram adaptadas ano a ano, progressivamente nas escolas. Essa progressiva de seriação foi dividida em quatro etapas. A cada ano havia um número determinado de regiões para atingir, como pode ser verificado abaixo; 3º – Expansão do “leque das opções profissionalizantes” e da intercomplementaridade, à medida que a escola fosse se adaptando com o curso profissionalizante e que houvesse a necessidade de novos cursos.

A 1º etapa de implantação do ensino de 2º grau ocorreu em 1973, nos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Jacarezinho, Campo Mourão, Guarapuava, União da Vitória e Paranaguá, em projetos-pilotos, que contavam com verbas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM⁴⁵). Esse projeto de implantação se estendeu ao longo de toda a década de 1970, dividido da seguinte forma:

1974 – Etapa de Expansão I – em 11 municípios-sedes de microrregiões homogêneas.

1975 – Etapa de Expansão II – em 11 municípios-sedes de microrregiões homogêneas.

1976 – Etapa de Expansão III – em 20 municípios com população superior a 10.000 habitantes.

1977 – Etapa de Expansão IV – em 37 municípios com população superior a 8.000 habitantes.

Esses dados do processo de implementação referente à 2º etapa podem ser observados no quadro a seguir.

⁴⁵ O PREMEM faz parte do II Acordo MEC/USAID. Esse programa construiu uma escola em cada cidade do projeto-piloto no Paraná, e o diferencial é que essas escolas possuíam toda infra-estrutura necessária para a efetivação dos cursos de 1º e 2º graus. Os contratos de financiamento foram firmados entre: Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR) e a Caixa Econômica Federal; Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social (FAZ) e o Banco Nacional da Habitação (BNH) (PARANÁ, 1982).

QUADRO 06: CRONOGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU NO PARANÁ

Etapas/ Anos	1973	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Piloto	1ª	2ª	3ª	4ª				
Expansão I		1ª	2ª	3ª	4ª			
Expansão II			///	1ª	2ª	3ª	4ª	
Expansão III				///	1ª	2ª	3ª	4ª
Expansão IV					///	1ª	2ª	3ª

FONTE: (FUNDEPAR, IN: PARANÁ, 1971, p. 55).

/// Preparação

Quanto à Progressiva Seriação da 2ª etapa, a estratégia adotada na implementação das séries, dentro do critério de progressividade, visou, entre outros aspectos, à possibilidade de complementações das salas ambientes, laboratórios e oficinas escolares, bem como possibilitou o treinamento de pessoal docente e técnico-administrativo. A reordenação propunha a reunião de dois ou mais estabelecimentos de ensino de 2º grau em um só e a redução de custos operacionais através de classes moduladas com um mínimo de 36 alunos. Também previu a concentração de recursos humanos e equipamentos, até então dispersos nos diversos estabelecimentos.

Relativamente à expansão do “leque de opções” profissionalizantes e da intercomplementaridade, a política foi adotada pela análise das condições e características socioeconômicas dos municípios do estado, bem como pelo potencial de observação do respectivo mercado de trabalho (PARANÁ, 1982).

A execução dessas fases, segundo a documentação analisada, se deu da seguinte forma:

- 1) Área de influência – 154 municípios.
- 2) Execução, compreendendo o levantamento das condições sócio-econômicas do município, análise da situação física e viabilidade de reordenação dos estabelecimentos de ensino, definição das habilitações a serem implantadas, elaboração dos projetos de implantação, previsão dos cursos de atualização e aperfeiçoamento do pessoal docente e técnico-administrativo e avaliação da operação de implantação.
- 3) Mecanismos para a execução – criação de grupos de trabalho para a realização de estudos visando:
 - a) Elaboração de projetos de reestruturação administrativa dos estabelecimentos de ensino;
 - b) Elaboração de projetos de atualização e

- aperfeiçoamento de pessoal;
 - c) Elaboração de projetos visando a ampliação e adequação ou construção de novos prédios escolares para o ensino de 2º grau;
 - d) Estudos sobre a reformulação ou formulação dos currículos escolares.
- 4) Órgão responsável – Departamento de Ensino de 2º grau (Ibidem, 1982, p. 57–59).

De acordo com os estudos das condições educacionais do município, ou ainda do estabelecimento de ensino acompanhado do projeto de reorganização, poderia ser proposta a aceleração no processo de implantação, ou seja, se a escola tivesse condições infra-estruturais tanto físicas quanto humanas para implementar o ensino de 2º grau, poderia fazê-lo.

Tendo por base os dados expostos acima, observa-se que o processo de implementação de Expansão II, em todo o Paraná, ao contrário do pretendido inicialmente para o ano de 1976, teve de ser estendido devido a uma série de problemas, como a falta de recursos humanos, ou seja, professores habilitados para o desenvolvimento das disciplinas da parte de formação específica do currículo, bem como a falta de laboratórios para os cursos técnicos (PARANÁ, 1982).

Em 1972, no município de Curitiba, foi implantado o projeto-piloto⁴⁶ do ensino de 2º grau em quatro escolas, sendo uma da rede estadual de ensino e três da rede particular.

- 1 Colégio Estadual do Paraná.
- 2 Colégio Nossa Sra. Menina.
- 3 Colégio Nossa Sra. De Lourdes.
- 4 Colégio Pe. João Bagozzi.

A implementação do ensino de 2º grau nos moldes da lei 5.692/71 em 1972 representou um acréscimo de 0,2% sobre o total da matrícula do ano anterior, passando já em 1973 a apresentar um total de 14,1% sobre o total da matrícula. Em 1972, setenta estabelecimentos de ensino de 2º grau, localizados nos municípios-piloto acima citados, apresentaram no Conselho Estadual os processos de

⁴⁶ Esse projeto-piloto foi adotado somente em Curitiba nos colégios acima citados. Quanto às outras cidades, a implantação do 2º grau ocorreu segundo as três frentes de forma gradativa e estendeu-se até o ano de 1980 para atingir todos os graus de ensino no Paraná (PARANÁ, 1982).

reorganização do ensino de acordo com os objetivos propostos pela lei (PARANÁ, 1980).

Um dos aspectos mais destacados para a efetivação desejada da lei era a preparação dos docentes, ressaltada pelo Governador Parigot de Souza:

A reforma do ensino de 1º e 2º graus é talvez o maior desafio que a Revolução lançou ao povo brasileiro e, para que ela tenha o êxito que todos esperam, é necessário mudar, sobretudo a mentalidade do professor, através de treinamentos específicos, pois a estática tem que ser substituída pela dinâmica. Eis porque, logo após a aprovação do Plano de Implantação Prévia, a Secretaria da Educação e Cultura lançou-se no maior programa de preparação de recursos humanos de toda a história do Paraná (PARANÁ, 1972, p. 55).

Segundo esse documento, foi realizado um curso intensivo⁴⁷ sobre a lei, tratando da atualização e expansão do ensino, para diretores e orientadores pedagógicos dos estabelecimentos, os quais posteriormente tiveram a incumbência de transmitir aos diretores e professores das escolas os conhecimentos adquiridos. Para as áreas de implantação-piloto, os cursos se deram no período de novembro e dezembro de 1971 e no decorrer de 1972. Esse relato é confirmado pela fala do entrevistado 8 (professor):

Começou a tomar ciência quando foram fazer reciclagem. Primeiro foi nas férias de julho em que vários municípios vieram a Curitiba, as pessoas que ministravam os cursos tinham muito material explicativo, havia estudos dirigidos nos finais de semana, tivemos vários cursos. A reciclagem foi muito bem feita, ótimo direcionamento dos diretores e pedagogos: eles é que faziam acontecer. Toda semana havia reunião de planejamento junto aos coordenadores da disciplina. Estudávamos aspectos específicos da disciplina e havia períodos que estudavam aspectos específicos da legislação. O curso de capacitação foi feito em quatro etapas de reciclagem: trabalho dirigido, estrutura, planejamento, objetivos operacionais (para ensinar o aluno).

Entre as entidades promotoras desse ensino, estavam a Secretaria da Educação e Cultura, a Prefeitura Municipal de Curitiba e o Sindicato dos

⁴⁷ De acordo com o especificado no Documento-Base, como meio de fiscalização, os participantes dos cursos só receberiam o certificado de aproveitamento desde que, decorrido o prazo estipulado, apresentassem planejamento da implantação da reforma na sua escola, e em se tratando de diretores e orientadores, teriam de comprovar que colaboraram com o processo. É importante destacar que o ensino de 2º grau recebeu uma atenção prioritária a partir de 1984, ano em que é realizado o primeiro Seminário Estadual de Reorganização do Ensino de 2º grau, para rever a sua ordenação. Até esse ano, o nível priorizado era o de 1º grau, por se tratar da educação básica, laica e obrigatória.

Estabelecimentos de Ensino Primário e Secundário no Estado do Paraná.

A composição dos cursos contemplou a seguinte estrutura⁴⁸:

- Turmas de 50 (cinquenta) pessoas;
- Funcionamento em 3 (três) turnos;
- Várias turmas funcionando simultaneamente, em lugares diferentes;
- Cada hora de aula teórica era seguida de meia hora destinada a debates ou esclarecimentos complementares.

Equipes regionais tinham a incumbência de orientar a implantação do ensino de 1º e 2º graus, a partir dos municípios-sedes das áreas de implementação. Entre outras atividades, tais equipes deveriam também treinar, reciclar e especializar um corpo de orientadores pedagógicos para atuar no órgão central da administração e estimular a formação sistemática de administradores escolares, orientadores pedagógicos educacionais e professores, em nível médio e superior, para as unidades de 1º e 2º graus.

Os cursos foram ofertados a partir da reestruturação dos Institutos de Educação e Faculdades de Educação e de Filosofia, bem como do Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal do Paraná (CETEPAR). Além disso, esses cursos contaram também com financiamento, assistência técnica, administrativa e pedagógica, que só lhes foi possível devido aos convênios estabelecidos com instituições estaduais, federais e internacionais.

**QUADRO 07: FORMAÇÃO E TREINAMENTOS REALIZADOS – 1974/1977
DOCENTES E FORMAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ**

Ano	Local	Nº Concluintes	Executores
1973/74	Curitiba	80	CENAFOR/UFPR
1974/75	Paranavaí	18	CENAFOR/Fac. Mun. de Paranavaí
1974	Ponta Grossa	29	CENAFOR/UEPG
1974	Maringá	35	CENAFOR/UEM
1974	Londrina	33	CENAFOR/UEL
1976/77	Londrina	30	PREMEN/UEL
1976/77	Maringá	60	PREMEN/UEM
1976/77	Ponta Grossa	120	PREMEM/UEPG

⁴⁸ Durante a entrevista, não foi possível constatar se os cursos de reciclagem (conforme a documentação legal utiliza o termo) aconteceram realmente nessa estrutura.

FONTE: (FUNDEPAR, IN: PARANÁ, 1982, p .22).

Pela análise da documentação do Grupo de Planejamento, é possível verificar que os procedimentos propostos seguiam um cronograma no sentido de dotar a prática escolar de uma maior legitimidade técnica, por meio dos programas de investimentos estatais, de um aparato legislativo que definia com rigor a racionalização e aproveitamento de espaço físico, formação de professores e financiamentos, entre outros.

Essa formação também vai ao encontro da Teoria do Capital Humano (TCH) de 1970, que encontrou espaço no contexto de uma crescente demanda social por educação. Considerada como investimento individual e social, a educação passou a vincular-se ao plano nacional de desenvolvimento. Os gastos com educação eram considerados como investimento, porque pressupunham retorno em forma de benefícios para a sociedade e o indivíduo. Pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuíam valor econômico, o indivíduo seria portador de um capital específico, sua força de trabalho. Conseqüentemente, também beneficiaria a sociedade, garantindo-lhe condições de progresso técnico, científico e desenvolvimento cultural e econômico.

Nessa perspectiva, o ensino de 2º grau era uma força auxiliar que proporcionaria ao indivíduo meios para sua ascensão social, por seu trabalho/emprego. Mas isso fazia parte do ideário de um povo de uma determinada época. Naquele período, o ensino profissionalizante trazia grandes esperanças para boa parte da população. O grande equívoco dos estudos sobre a lei 5.692/71 é realizar uma leitura unilateral, sem considerar todos os aspectos que envolvem a educação. Nesse sentido, Barros (2004, p. 15) ajuda a refletir:

A verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas. Mas o ser humano, em sua ânsia de melhor compreender o mundo, acaba procedendo a recortes e a operações simplificadoras, e é nesse sentido que devem ser considerados os compartimentos que foram criados pelos próprios historiadores para enquadrar os seus vários tipos e períodos históricos.

Conforme colocação desse autor, o esclarecimento do campo em que se inserem os estudos sobre o tema não deve ter um efeito paralisante, nem como

pretexto de uma profissão de fé ou para justificar omissões. Antes, é necessário compreender o contexto que se procurou desvendar no estudo pretendido. Apesar de ser influenciado por traços da Teoria do Capital Humano, observa-se que o desejo de formação escolar já fazia parte do ideário brasileiro e paranaense em meados de 1950, não sendo fruto apenas de desejos obscuros e de dominação da população, como tem sido interpretado pela historiografia com a qual se dialogou.

Como se discutiu, o campo em que os agentes estão inseridos é marcado por uma luta entre os pretendentes e os dominantes de um campo. O novo pretendente força o direito de entrada e o dominante tenta defender o monopólio e excluir a concorrência (BOURDIEU, 1974).

O contexto em que foi implantada a lei 5.692/71 reflete essas tensões entre o campo econômico, cultural e educacional, especialmente por ser marcado pela ditadura militar. O jogo econômico influenciou a educação brasileira e os rumos que esta seguiria. No entanto, não dá para afirmar de maneira tácita que foram somente os traços econômicos que deram rumo à caracterização educacional. Vários foram os fatores e necessidades que a influenciaram.

CAPÍTULO 3

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 5.692/71 PARA O ENSINO DE 2º GRAU NAS ESCOLAS PARANAENSES

Este capítulo tem por objetivo, a partir das entrevistas realizadas com Diretores e Professores de escolas e Funcionários da SEED, averiguar as percepções deles sobre o processo de implementação da reforma do ensino de 2º grau resultante da lei 5.692/71 nas escolas, bem como as opiniões dos funcionários da SEED no seu contexto. Para tanto, é necessário ter em mente que a mensagem veiculada pela fala dos entrevistados corresponde às suas próprias perspectivas sobre a implementação da lei. Para que se possa compreender esses discursos em sua amplitude, leva-se em consideração as palavras de Bourdieu (1987, p. 177):

É necessário interpretar os discursos dos agentes enunciadores de uma forma diacrítica e inseparável de uma apreensão estrutural do respectivo autor [enunciador] que é definido quanto às suas disposições e tomadas de posição, pelas relações objetivas que definem e determinam sua posição, no espaço de produção [enunciação] que determinam ou orientam as relações de concorrência que ele mantém com os demais autores [enunciadores] e o conjunto de estratégias, sobretudo formais, que o torna um verdadeiro artista.

Nesse sentido, todo indivíduo só pode ser compreendido a partir de sua posição objetiva em um campo específico, no qual, conseqüentemente, existem sempre as dimensões consciente e inconsciente das ações. Essa dimensão inconsciente faz parte das estratégias objetivas com as quais os agentes necessariamente operam em seu campo.

Considerando tais prerrogativas, leva-se em conta a validade das entrevistas formuladas para este trabalho como uma forma de indício do contexto que está sendo analisado.

Para tanto, dividiu-se este capítulo em dois subitens, de forma a adequá-lo ao roteiro das entrevistas. O primeiro subitem visou compreender quais foram as principais dificuldades encontradas pelos entrevistados para a implementação da já citada reforma educacional.

O segundo teve por intuito averiguar as percepções de diretores, professores escolares, bem como a dos funcionários da SEED entrevistados quanto ao processo de implementação da reforma do ensino de 2º grau resultante da lei 5.692/71 nas escolas.

Parte dos entrevistados preferiu não ser identificada. Desta forma, eles foram designados como *entrevistados*, de forma impessoal e sem identificação de gênero. Entre eles, constam nove entrevistados, os quais estarão referenciados ao longo deste trabalho da seguinte forma:

- Entrevistado 1 – diretor do Centro de Pesquisa Educacional do Estado do Paraná, membro da SEED.
- Entrevistado 2 – diretor de Ensino da Rede Municipal de Curitiba (em 1970), que, após sua prisão política, foi transferido para o Instituto de Pesquisas Urbanísticas de Curitiba (IPUC).
- Entrevistado 3 – membro da Equipe Técnica GAP. Atuou como capacitador durante o processo de implementação da lei aqui estudada.
- Entrevistado 4 – diretor de várias escolas do interior do Estado que assumiu, na década de 1990, a direção do Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 5 – diretor do Colégio Estadual do Paraná durante a década de 1970.
- Entrevistado 6 – professor da disciplina de Língua Portuguesa, no Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 7 – na época, foi professor regente de uma das disciplinas do Curso de Auxiliar Técnico de Administração. Atualmente, trabalha como coordenador dos cursos técnicos do Colégio Estadual do Paraná.
- Entrevistado 8 – professor de escola de São Mateus do Sul. Atualmente, é professor no Colégio Estadual do Paraná.

- Entrevistado 9 – seguiu a carreira militar, assumindo a docência no Colégio Estadual do Paraná.

3.1 AVANÇOS E RETROCESSOS: COM RELAÇÃO À INFRA-ESTRUTURA FÍSICA, HUMANA E OS CURSOS DE CAPACITAÇÃO

Segundo o depoimento dos diretores, professores e membros da Secretaria de Educação, a lei 5692/71 foi imposta de “cima para baixo”, termo utilizado pelos próprios entrevistados. Afirmam que essa lei veio preestabelecida do Ministério da Educação, cuja elaboração não teria contado com a comunidade de educadores brasileiros. Na época, como já visto, foi realizada a Semana de Educação, que teve pouco impacto sobre os educadores uma vez que a área de atuação destes profissionais se encontra distante do Distrito Federal.

Um dos principais motivos para a afirmativa sobre a imposição da lei é o fato de ela ter sido elaborada, como já observado no capítulo dois deste trabalho, por um grupo específico de profissionais, não propriamente oriundos da esfera educacional, em apenas sessenta dias (Brasil, 1971), e de embasamento teórico tecnicista. No entanto, a fala do entrevistado 5 remete a uma substituição da 4.024/61 pela 5.692/71. Contudo, será possível realmente pensar numa substituição se tratando apenas de uma reforma baseada nos mesmos princípios educacionais? Essa questão embasa a fala dos outros entrevistados quando afirmam que filosoficamente a lei não alterou praticamente nada. Ao observar a documentação oficial, percebemos que o princípio educativo continuou nas mesmas bases da 4.024/61. O que nos parece coerente, pois, a lei 5.692/71 apenas reforma os níveis de primeiro e segundo grau da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61, com alguns direcionamentos baseados na lógica mercadológica do período de 1970, marcado pela industrialização e que necessitava de mão-de-obra qualificada. Seguindo essa lógica, as autoridades governamentais consideraram o investimento no fator humano um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e para a superação do atraso econômico nacional. Para tanto, a lei atual concentrou os objetivos educacionais quando estabeleceu que “o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas

potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 13):

A lei 5692/71 veio reformular a educação, substituindo a 4024/61, e a gente sentiu na época que ela era tecnicista, tanto a nível de 1º grau como de 2º grau. O que nós sentimos como professores na época que realmente dentro do sistema ela veio de cima para baixo. Um grupo de técnicos a elaborou, sem contar com a participação dos professores, então foi imposta, e nós tivemos que nos adaptar.

Realmente, como no final da década de 1950, no governo Kubitschek, o Brasil havia feito uma grande abertura ao capital internacional, especialmente à indústria automobilística que atendia o mercado externo e exportava fortemente valendo-se da grande força de mão de obra a baixo custo que aqui encontrava. O país no final da década de 1960 entrou em forte crescimento econômico chegando no limiar da década de 1970 já naquela euforia que ficou consagrada como “milagre brasileiro” que era um crescimento econômico avizinando a casa dos dois dígitos.

Ora, este movimento afoitou os ânimos dos empresários que demandavam mais e mais mão de obra, mas mão de obra com qualificação, algo que o Brasil já não podia mais ofertar. Foi sob pressão deste Lobby que o governo viu-se obrigado a dar a guinada rápida, trocando a formação cidadã pela formação operária através da lei 5.692/71.

No entanto, apesar de procurar atender o capital internacional, acabou por representar também os auspícios de parte substantiva da população que ansiava por uma formação que lhes oportunizasse o ingresso ao mercado de trabalho. Para um dos entrevistados, a lei correspondia a “uma antiga reivindicação inclusive dos educadores, de que se houvesse uma extensão maior do ensino fundamental e médio como obrigatório a todos os brasileiros” (entrevistado 2).

Para que a lei fosse aplicada de forma correta pelos professores, diretores e demais profissionais envolvidos com a esfera educacional, uma série de medidas foram pensadas, de forma a evitar os possíveis desvios interpretativos daquela determinação legal. Portanto, formaram-se grupos de estudo aos quais os professores e diretores das escolas foram convidados a participar. Esses cursos eram fornecidos pelo Centro de Pesquisas do Paraná (CETEPAR), mediante uma

parceria com a Universidade Federal do Paraná e Universidades do Estado. No entanto, de acordo com o entrevistado 1, uma das escolas-pilotos conseguiu capacitar seus professores no próprio estabelecimento. Essa questão nos remete à legitimidade de quem fala e de quem ouve no sentido de que, por se tratar de capacitadores oriundos da universidade, muitas vezes estavam há anos fora da escola, não tendo a experiência do chão da escola e a dimensão das reais dificuldades que tal esfera impunha. Conforme o entrevistado 1:

[...] Conseguimos que todas as horas que eles trabalhavam nas classes contassem como horas do curso. No Cetepar eram cursos com conferencistas que vinham de fora, não sabiam nada da escola e vinham explicar lei. Esses cursos que a Universidade adora fazer e que não falam do que esta acontecendo na realidade.

Mesmo diante das resistências de alguns, vários entrevistados alegaram que os cursos para docentes eram realizados com frequência e qualidade. No entanto, alerta-se, essas foram falas de professores do Colégio Estadual do Paraná, instituição educacional de representação na cidade de Curitiba e uma das *escolas piloto a ser reformada* pela lei. Nos quais alguns profissionais eram apoiadores das determinações da SEED, e outros, contrários. Essas questões nos remetem à análise de Bourdieu relacionada ao capital simbólico dos agentes, em que cada qual luta por seus interesses e, à medida que vai acumulando experiências das lutas anteriores, vai traçando estratégias específicas que lhe geram um capital particular que lhe admite poder maior sobre os novatos que entram nesse campo (Bourdieu, 1987). Destaca-se, por outro lado, que diversas escolas do interior estavam muito distantes do colégio modelo acima citado. No entanto, os professores do interior e das escolas das regiões mais afastadas do centro da cidade foram enviados, durante as férias, para participar da capacitação que era oferecida em Curitiba, e ao voltar para as suas escolas reproduziam as discussões produzidas no curso.

Destarte, os professores ficavam restritos a seu espaço, e seu juízo de valor estava fadado ao embotamento à restrição e/ou ao condicionamento. Reinavam soberanos o medo e a incerteza. De acordo com o entrevistado 6 “a discussão ficava a cargo do diretor, do coordenador pedagógico, dos coordenadores de área que já haviam participado das reuniões em Curitiba”.

Segundo o entrevistado 8:

A reciclagem foi muito bem feita, com ótimo direcionamento dos diretores e pedagogos. Toda semana havia reunião de planejamento junto aos coordenadores da disciplina, estudavam aspectos específicos da disciplina e havia períodos que estudavam aspectos específicos da legislação. O curso de capacitação foi feito em quatro etapas de reciclagem: trabalho dirigido, estrutura, planejamento, objetivos operacionais para ensinar o aluno.

Essa fala do entrevistado 8 mostra que algumas pessoas do interior vinham a Curitiba para fazer o curso de reciclagem, mas nem todas eram atendidas da forma necessária, e as discussões centravam-se mais nas questões curriculares do que propriamente no entendimento da legislação.

Além desses cursos, houve realização de várias pesquisas, como a “Avaliação da Implementação da Reforma no Estado do Paraná”, de 1974, conforme menciona um dos entrevistados. Ele explica que o Paraná, na época, foi dividido em “municípios-pilotos” para a implementação da reforma. No entanto, conforme o relato, houve dificuldades para se realizar a avaliação. Em suas palavras:

[...] nós construímos um instrumento que deveria ser preenchido pelos professores numa escala ordinal de implantação e numa escala ordinal de avaliação das metas. Então tinha uma escala ordinal assim: implantada; mais ou menos implantada; totalmente implantada; muito implantada; não implantada. (entrevistado 1).

Dessa forma, supõe-se que a aplicabilidade da lei não ocorreu da forma prevista inicialmente. Foram vários os fatores que ocasionaram seu insucesso, pois, conforme as palavras do entrevistado mencionado acima, este no seu grupo de avaliadores da reforma, chegou à conclusão de que a lei “não havia sido implantada e os professores não sabiam o que era a lei 5.692/71”.

Os professores que detinham algum conhecimento da lei, deparavam-se com uma série de dificuldades de ordem prática. Houve muitas indagações em torno do sistema de avaliação, pois não se poderia mais avaliar de forma numérica (de zero a 100, por exemplo), mas por conceitos como: *ruim* (correspondente às notas de zero a 40), *regular* (notas de 41 a 60), *bom* (61 a 80) e *ótimo* (81 a 100). Como pode ser depreendido da fala do entrevistado 8:

A mudança de conceitos trouxe muita confusão aos pais e professores. Os professores tiveram de aprender para conceituar o aluno e isso causou resistência porque era uma questão cultural: ele acostumado a fazer de uma mesma forma, ter de mudar... é difícil. As pessoas não querem se incomodar, portanto, não houve alteração de prática. Mudaram-se conceitos, mas a prática era a mesma: dando aula, dando atividades e o aluno executando. Aquela velha cultura: o professor vem, faz curso, discute, mas quando vai para a sala de aula e fecha a sua porta, faz do seu jeito

A nova determinação educacional exigiu dos agentes, como se vê, uma mudança de ordem pragmática e cultural. Essa questão nos remete à legitimidade da autonomia dos profissionais no sentido de direcionarem seu próprio fazer, aceitando a mudança de conceitos apenas em teoria, estes faziam uso de sua autonomia relativa enquanto educadores e selecionavam as novas orientações pedagógicas recebidas conforme seus interesses. Por si só, essa era uma forma de os agentes daquele contexto agirem e reagirem às determinações governamentais. Portanto, o professor age politicamente, ao estabelecer adaptações das leis ao cotidiano escolar em que está inserido.

É dessa forma que a comunidade de educadores permaneceu envolvida em uma luta simbólica em que faziam valer suas percepções de mundo e pontos de vista. Essa forma de conduzir a educação pode ter se constituído numa espécie de manifestação contra as imposições da lei.

Bourdieu, quando se refere à aplicação de um método, diz: “a apropriação ativa de um pensamento científico, ainda que muitas vezes desacreditada como imitação servil de epígono ou como aplicação mecânica de uma arte de inventar já inventada, é tão difícil e tão rara, não só pelos efeitos de conhecimento que produz como também pela sua elaboração inicial” (1989, p.59). Essa dificuldade não foi somente pela pouca disposição dos educadores brasileiros em implementar a mudança, mas também devemos considerar que os professores não foram suficientemente preparados para avaliar seus alunos seguindo o novo sistema avaliativo.

Além do despreparo dos professores, ainda havia as implicações dessa reforma na vida escolar de cada um dos alunos. Anteriormente, o sistema avaliativo oferecia uma única chance ao discente de recuperar suas notas do ano letivo, por meio do *exame de segunda época*. Para um dos entrevistados, isso exigia maior

empenho dos alunos. Depois da implementação da lei e da extinção desse tipo de avaliação, a qualidade do sistema educacional sofreu uma grande queda uma vez que, para grande parte dos professores do período, a avaliação era sinônimo de punição para aqueles que não estudavam – como explica o entrevistado abaixo:

Quando aboliram a segunda época, o aluno, teve que estar sendo recuperado (...). Já após aquela reforma implantada nos anos 70 do ensino profissionalizante, nós fazíamos uns provões de avaliação do 1º semestre, depois foi abolido. Depois passamos a fazer um provão de toda a matéria em dezembro para aqueles que não conseguiam fechar a pontuação de 250 pontos. Depois tinha conselho de classe que, de 250 pontos, caiu para 200, depois caiu para semestral com 100 pontos aí, então, Deus nos acuda.

Deve-se considerar, ainda, a forma rápida com que foram dadas as novas determinações, fato que dificultou o processo de adequação do professor a essa nova cultura educacional. O entrevistado 3 percebeu que os membros da Secretaria de Educação ficaram muito assustados. “Nós estávamos saindo de uma 4024, e a lei 5692 trouxe muitas novidades, de repente as pessoas ficaram atordoadas e não se tinha na época tanta facilidade de materiais como se tem hoje”.

Mesmo que houvesse os cursos de capacitação de professores, quando se fechava a porta da sala de aula para o início das atividades, estes faziam uso de sua autonomia relativa enquanto educadores e selecionavam as novas orientações pedagógicas recebidas conforme seus interesses. Dessa forma, nota-se que o controle sobre os professores não era tão eficaz, afinal eles tinham uma autonomia relativa inexpugnável no seu espaço.

Em um dos discursos, nota-se bem a resistência que a aplicação daquela reforma encontrou ao se deparar com a força dos agentes educacionais. No entanto, percebemos algumas contradições nessa fala, pois, quando pensamos em termos de legislação, a 4.024 levou cerca de treze anos para ser aprovada, ou seja, quando de sua implementação já se encontrava defasada. E se a 5.692 não trouxe mudanças filosóficas, como seus pressupostos eram desconhecidos se a lei anterior ficou sete anos implantada?

Os nossos legisladores acham que (...) o que vai resolver é a letra da lei. E infelizmente muitos desses legisladores não têm a visão da realidade, não tinham e continuam não tendo. Se você perguntar quem são os nossos conselheiros, quem são os nossos legisladores,

de ontem e de hoje, nós vamos levar alguns sustos. Com exceção dos grandes legisladores da 4024, Anísio Teixeira e outros daquela turma dos Pioneiros que pensava e que fazia educação. A gente fica meio assustado, que mudar a letra da lei é uma coisa, mas mudar efetivamente a vida da escola é outra coisa. A 5692 sequer trouxe mudanças filosóficas. E continuou calcada nos princípios da 4024, e que eram absolutamente desconhecidos. Se fosse eu legisladora naquela época eu optaria por um próprio revitalizar da 4024, inclusive fazer os professores entenderem os princípios filosóficos, entenderem as bases em que essa lei foi construída, foi pensada e daí dar outro passo, enquanto isso se faria uma pesquisa da realidade das condições, não chegar simplesmente: a partir de hoje vamos implantar cursos técnicos, temos um tempo relativamente curto para nos preparar (entrevistado 3).

Vale notar que as reações ante a lei 5.692/71 davam-se de forma desigual por entre os educadores. Mas a fala diz que a lei era desconhecida... Será que realmente era? Observe-se que ela já estava sete anos em vigência. Como pode ser tão desconhecida? Não havia um consenso com relação a posicionamento contra ou a favor a lei. Como em qualquer outro campo, a educação constituía-se, e ainda se constitui, num *locus* disputado por diferentes grupos com opiniões diversas entre os agentes. Essas relações de força ficam explícitas em Bourdieu (1987, p. 170):

[Os campos são permeados por] relações de força e de luta que visam transformá-las ou conservá-las. Essas relações de força que se impõe a todos os agentes que entram no campo, revestem-se de uma forma especial: de fato, elas têm por princípio uma espécie muito particular de capital, que é simultaneamente o instrumento e o alvo das lutas de concorrência no interior do campo, a saber, o capital simbólico como capital de reconhecimento ou consagração, institucionalizada ou não, que os diferentes agentes e instituições conseguiram acumular no decorrer das lutas anteriores, ao preço de um trabalho e de estratégias específicas.

Partindo dessa premissa, pode-se compreender o posicionamento dos dirigentes da esfera educacional do período analisado. Até mesmo entre os membros da SEED não havia uma unicidade de opiniões. Havia aqueles que se opunham às novas determinações e aqueles que procuravam implementar a lei de qualquer forma. Nas falas, é destacado que muitos se esforçaram no processo de implementação. No entanto, percebe-se que as opiniões eram muito diversas e que não dá para afirmar de forma tácita que todos se dedicaram completamente à implementação da reforma. Conforme aponta o entrevistado abaixo:

Tinha pessoas que faziam guerra, outros faziam força no sentido de interpretá-la para querer ver as possibilidades de implantação. O Estado, a Secretaria e o Ministério traziam propostas para que efetivamente ela acontecesse. Então foi mais ou menos por aí que a gente trabalhou. Entrou no espírito da reforma como Instituição, como Universidade, como Setor de Educação, para ajudar [os professores]. Havia alguns muito revoltados, como sempre. As reações eram sempre as mesmas: se exige, mas nós não tínhamos condições. Aquele mesmo discurso que até hoje se repete. A realidade era outra, então não tínhamos como. Então o pessoal das universidades era um pessoal, eu diria, mais cheio de gás, mais otimista... Um pessoal jovem, todos nessa faixa dos 20, 30 anos. Estávamos todos nos nossos anos dourados, no auge das nossas crenças pedagógicas, então o pessoal que estava nas escolas, mesmo botando o pé no chão, trazia para nós algumas restrições, nos desafiava... Então foi um momento realmente interessante. Traziam essas questões das dificuldades. Quando eu falava em sondagem de aptidões... Eu dizia: vocês também têm que colocar para nós o que vocês estão sentindo para termos dimensão! Mas não era fácil não (entrevistado 3).

Como se pode notar, as reações eram adversas, denunciando que nem a SEED, tampouco professores e escolas estavam instrumentalizados para desenvolver o que era previsto. O imprevisível se sobrepunha ao planejado. O entrevistado 3 ainda fala que a universidade estava totalmente envolvida nesse processo de capacitação. Mas será que podemos pensar de forma homogênea? Lembremo-nos de que os estudos realizados evidenciaram que as pessoas que lutavam contra o regime ditatorial e suas determinações eram os agentes envolvidos com o meio cultural, professores universitários, entre outros. Esses indivíduos eram agentes com percepções e ideologias diferenciadas.

Outra questão que colaborou para a resistência dos professores foi o fato de a nova lei ter diminuído substancialmente o período de férias escolares. Segundo a fala do entrevistado 6, as férias dos professores foram reduzidas.

Quando veio a lei, nós perdemos aquelas férias de janeiro/fevereiro. A gente já tinha que chegar aqui a 1º de fevereiro. E tinha 2 semanas pedagógicas. As férias de julho, que eram de 30 dias, reduziram para 15, porque a SEED dizia que não era justo pagar aos professores o mês para eles ficarem em casa. Mas naquele tempo, havia pessoas que faltaram as duas semanas e não vieram trabalhar por protesto e, é claro, levaram falta e foi descontado [do salário]. Custou amadurecer a cabeça dos mais antigos de que as férias eram de duas semanas.

Então também a época em que foi implantado [este novo regime de férias] custou a ser aceito pelos professores, pois, antes, as férias não terminavam nunca, o Estadual [colégio], que começava as aulas

a 1º de março, começou a entrar a 15 de fevereiro. Quanto aos novos professores que iam entrando, tudo bem, mas os mais antigos reclamavam, os pais reclamavam porque tinham que voltar mais cedo.

Nesse trecho, fica evidente que faltou o diálogo entre os professores com suas expectativas e os dirigentes e suas respectivas exigências. Se a implementação da referida lei dispusesse de mais tempo para a preparação devida dos educadores, provavelmente as resistências seriam menores. Portanto, apesar de não concordarem com as determinações, os professores tiveram de se adaptar às determinações legais que lhe foram impostas, ressaltando-se mais uma vez a autonomia relativa que os professores possuíam e o espaço restrito de tomada de decisões. Houve determinações que foram fugidias as suas vontades, tendo de se adaptar ao sistema vigente.

A falta de infra-estrutura física e humana foram outros fatores que contribuíram para o insucesso da lei. Na época, não havia professores que detinham conhecimentos técnicos para as novas disciplinas do ensino profissionalizante. Os capacitadores tiveram de buscar esses técnicos nas universidades, muitos dos quais jamais haviam tido contato com a docência. O recrutamento destes, como aponta a fala abaixo, fez-se de forma arbitrária e às pressas:

Então foi àquela implementação bem desesperada, todas as escolas queriam implantar ao mesmo tempo, não havia capital humano com capacitação para trabalhar no 2º grau nas disciplinas técnicas. Então o que ocorreu no Paraná? Eles iam às faculdades faziam uma varredura nos estudantes de administração para que assumissem como professores. Então a lei filosoficamente era muito bonita, muito correta, mas a aplicabilidade dela deixou muito a desejar. Quando tomamos ciência da implementação, os professores, que eram de nível superior e que já estavam trabalhando na implementação da lei, vinham às faculdades conversar com os estudantes de administração, de economia, de contábeis para levá-los às escolas, até para trabalharem como docentes. Aí que começamos a estudar a lei, correr atrás, verificar, estudar a filosofia da lei, verificar conteúdos, bibliografias, essas coisas todas, porque foi mais ou menos assim, meio que a toque de caixa, surgiu e de repente nós estávamos em sala de aula sem conhecermos muito (entrevistado 7).

Pela fala acima, pode-se imaginar a confusão que ocorreu na época de forma a adequar o ensino de 2º grau à reforma. Fica nítido o não-oferecimento básico de condições de trabalho para os professores por parte do governo. Dessa forma, a lei

não passava de uma simples prescrição. Era necessária toda uma adequação da rede escolar para sua eficácia, tanto em infra-estrutura física quanto humana.

É interessante perceber que essa lei, segundo os relatos proferidos pelos entrevistados e pelo documento de implementação (1982b), somente vai começar a ser efetivamente implementada na década de 1980. Nessa época, os cursos de auxiliares técnicos começam a ter a visibilidade e aplicabilidade maior. Ao longo da década de 1970, os capacitadores foram preparados, o que fez com que o projeto de implementação seguisse a ordem preestabelecida. Antes, porém, os professores ainda seguiam a lei anterior, 4.024/61, mesmo com a 5.692/71 já divulgada. Ao ser indagado sobre a efetivação da lei logo que foi estabelecida, o entrevistado explica:

Por exemplo, tínhamos que trabalhar a questão das áreas de estudo. Não era mais história, geografia, estudos sociais e sim área da Comunicação e Expressão. Então não se tinha o pessoal capacitado para atuar de tal forma por áreas. Aí algumas faculdades pensaram os cursos de curta duração, mas também se pensou no barateamento e no sucateamento dos cursos. Houve bastante resistência. Uma das partes mais complicadas realmente da implantação foi efetivamente essa questão de pessoal, de você não ter esse pessoal especializado, pronto para responder essas questões. Mesmo os professores das séries iniciais não sabiam o que era trabalhar em áreas de conhecimento. Eles estavam acostumados a trabalhar na matemática, em ciências, na coisa picada, nesse currículo mais corretivo e menos integrado; então foi uma batalha interessante (entrevistado 3).

Fica nítido que, além do problema de infra-estrutura física e humana, o currículo também foi alterado, as disciplinas foram concentradas por áreas e além disso a área de humanas perdeu espaço para as disciplinas técnicas. Conseqüentemente, não se tinha pessoal preparado e qualificado para trabalhar, o que ocasionou o insucesso e morosidade de implementação da lei.

Ainda com relação a essas questões, a fala do entrevistado 3 traz vários elementos de análise.

Nós em função das necessidades, priorizamos a questão de formação de pessoal, porque não tínhamos pessoal em condições para dar conta das novas exigências. Outro problema bastante sério é que as escolas não estavam, como não estão até hoje, preparadas. Então, quando se trabalhava com sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho foi sofrível, porque quem é que ia fazer sondagem de aptidões? O orientador educacional, mas sozinho ele não faz nunca. Então o orientador se endeusou porque era ele que ia fazer

sondagem de aptidões. Uma tremenda barbaridade... Então, por exemplo, eu tenho o interesse pela área de artes, arte culinária, mas na escola não tenho esse espaço de preparação e nem pessoal qualificado para ministrar esse curso, como fazer? Então você veja, se olhar para nossas escolas, hoje, ainda continuam iguaizinhas a [da época da lei] 4024. Mesmo esta lei já solicitava ambientes especializados, e você não tem essa resposta: as escolas continuam sendo construídas da mesma forma, na base das disciplinas tradicionais, quadro negro e giz, algumas têm o computador etc. Então eu preferia voltar para as escolas do Pestalozzi, que eram em baixo das árvores, mas eram verdadeiras (entrevistado 3).

Nesse relato, fica explícito que a questão do insucesso da implementação da lei relacionava-se a uma questão primordialmente a questão de recursos físicos e humano, pois o delineamento das diretrizes que embasavam o meio educacional brasileiro eram completamente adversas à nova lei. Pouco se avaliava a quantidade de recursos adicionais necessários para que a reforma se tornasse realmente viável e efetiva.

Diante da falta de preparo dos professores, priorizaram-se os cursos de formação de docentes, que ocorriam em um ritmo acelerado, especialmente em Curitiba. Segundo os relatos, quem se concentrava nos grandes centros recebia treinamentos periódicos, mas esta não foi a mesma realidade das cidades do interior. Um dos entrevistados, diretor, que na época atuou em uma cidade do interior, alega que “as escolas dos centros maiores do Paraná realmente tiveram uma implementação maior de laboratórios e tudo mais” (entrevistado 4). Outro ainda afirma que, no Colégio Estadual do Paraná, em 1970, havia laboratórios e máquinas de escrever. Ainda o mesmo relato:

Então o colégio começa mesmo a ser equipado com tudo que era necessário, por volta de 1985, nesta época ainda tínhamos os cursos auxiliares, os computadores eram aqueles de cartão de perfuração, máquinas de escrever, laboratório de prótese odontológica, de patologia clínica, todos equipados. Depois foi adquirido mais equipamentos para a implementação dos 4 anos, e a escola funcionou muito bem. Então, quanto aos laboratórios, o Colégio Estadual não teve problemas, mas nós sabemos que em outras escolas do interior, o aluno aprendia datilografia com o encarte, então não temos parâmetros para falar das outras escolas, mas aqui havia uma estrutura grande (entrevistado 6).

De forma a poder atingir a população das áreas mais distantes de Curitiba, o governo do Paraná montou escolas-piloto em cada um dos seus municípios. Essas

escolas eram coordenadas pelo Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PREMEM). Para a construção desses estabelecimentos, vinha recurso do governo federal. Para tanto, as escolas e laboratórios eram equipados com os materiais mais diversos, de forma a oferecer aos alunos todo o suporte necessário. Segundo o entrevistado 4, essas instituições eram “escolas efetivamente equipadas e com pessoal já capacitado para o desenvolvimento dos cursos (...). Então esse PREMEM era um projeto piloto de nível federal”.

Fora do âmbito do PREMEM, aqueles que optaram por conhecer e, talvez, seguir a lei 5.692/71 tiveram que fazer valer seus próprios esforços, como afirma o entrevistado 4, que “começou a trabalhar, mas pela garra, pelo empenho dos professores que sempre a rede pública teve. Muitos deles deram certo, porque eles próprios foram se habilitar, foram sendo capacitados inclusive pelo próprio Estado”.

Segundo esse entrevistado, apesar da oferta de cursos de capacitação pela Secretaria de Educação, sabe-se que muitos professores das escolas do interior tais cursos não foram acessíveis. O que se destaca é o voluntarismo do professor ao buscar informações, preparo e condições mínimas de trabalho para se adaptar à nova legislação.

Ainda no que se refere aos projetos-piloto, a fala do último entrevistado citado se confirma, se comparado com o documento Base de Implementação do Ensino de 1º e 2º Graus (SEED, 1971). Ou seja, a princípio, as escolas-piloto do PREMEM foram erigidas nos principais centros urbanos do Estado, quais sejam, Curitiba, Londrina, Ponta Grossa, Maringá, Paranaguá e Jacarezinho. O restante das regiões teve suas escolas adaptadas de forma gradativa.

De uma maneira geral, à exceção do Colégio Estadual do Paraná, as escolas necessitavam de recursos básicos. Embora fosse prevista na lei uma série de habilitações técnicas a serem concedidas pelos cursos (cerca de 130 – vide anexo 1), apenas alguns tinham condições de ser ofertados, como o de Secretariado, Técnicas Agrícolas, Administração, Contabilidade e Magistério. Esses cursos não exigiam uma grande soma de recursos para seu funcionamento. Essa questão apareceu freqüentemente nas falas, quando os entrevistados relatavam que, muitas vezes, os cursos eram realizados apenas com encartes, sem outro material de apoio para fornecer ao aluno.

Outro aspecto de destaque é que a reforma previa dotar o currículo de duas partes: a “específica”, referente aos conhecimentos técnicos e profissionais, e a parte “comum”, própria das disciplinas obrigatórias, tais como Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Essa questão curricular foi responsável por gerar certas divergências entre os professores, diretores e dirigentes da SEED. Um dos motivos era a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, de forma a incluir outras. Muitos professores que lecionavam as disciplinas tradicionalmente conhecidas, viram-se desprestigiados ao verem o número de suas aulas reduzidas, devido aos ensinamentos profissionalizantes. Como explica o entrevistado 6:

Era uma briga muito grande porque, por exemplo, se eram 5 aulas de português, caíram para 4. Se eram 5 de matemática, caíram para 4, isso por causa do profissionalizante. A gente não achou positivo dirimir a grade curricular para dar espaço para o profissionalizante porque ficou muitíssimo apertado. Eu lembro que o professor reclamou muito da diminuição da grade porque antes nós tínhamos uma grade que era possível dar toda matéria de língua portuguesa, de literatura, geografia, ciências, etc. Mas acontece que durante alguns anos a gente percebeu que o aluno do curso profissionalizante estudava mais, que não era faltoso, se comportava na sala como um adulto, e as aulas rendiam muito.

A parte comum do currículo já vinha predeterminada pelo Ministério da Educação. No entanto, diante das dificuldades materiais e humanas enfrentadas pelas escolas, os educadores tomavam para si a função de adaptar ao seu contexto as diretrizes curriculares determinadas.

Os professores foram se adaptando à realidade, buscando formas de se acomodar, fazendo as suas escolhas. Porém, não havia uma crítica veemente às determinações da lei. Apesar de todos os problemas, efetivamente, a formação dos alunos acontecia. Esses depoimentos revelam que acontecia o possível, muitas vezes aquém do desejado, aquém das determinações legais, mas estava lá, os alunos se formavam, estavam no mercado de trabalho e nas universidades.

Com relação à parte comum do currículo, esta já vinha predeterminada pelo Ministério da Educação. No entanto, diante das dificuldades materiais e humanas próprias da realidade escolar brasileira, sabe-se que os educadores tomavam para si a função de adaptar as diretrizes curriculares determinadas ao seu contexto. Isso se evidencia na fala a seguir:

Há montagem de projetos pedagógicos pra o desenvolvimento curricular e isto vem numa linha dorsal [programa preestabelecido] de como tinha que desenvolver os cursos, e cada escola foi adaptando... a descrição pedagógica era feita nas próprias escolas e cada escola foi se adequando a sua realidade (entrevistado 4).

Enquanto agente, o educador tinha consciência de sua autonomia e a justificava alegando que somente ele era o real conhecedor de seu espaço. Afirmava que as autoridades não tinham proximidade suficiente com a escola para saber de suas reais demandas. Por isso, durante as entrevistas, ouviram-se relatos que se assemelham ao apresentado a seguir:

A gente sempre dizia que a Secretaria e a escola olhava para cima, quando se falava de currículo, e eu dizia: mas currículo é olhar para baixo, é olhar para a escola, é olhar para a realidade, é olhar para o professor, é olhar para os alunos (entrevistado 3).

Além disso, alegava-se que cada região deveria adaptar seu currículo às suas necessidades e à sua cultura. Pela lei, cada estabelecimento de ensino poderia optar por uma disciplina adequada à sua cultura regional. Mesmo assim, a maior parte do currículo era igual para todas as escolas do país, com o intuito de se direcionar o ensino a uma única trajetória. No entanto, essa organização lhes dava pouca autonomia. Isso era percebido pelos educadores:

Aquilo que eu aplico no Rio de Janeiro, muitas vezes não pode ser aplicado na Bahia, então essas resoluções, pareceres, decretos, até que o Conselho elabore e redija é três ou quatro anos, então é moroso nesse sentido, e depois começa a implementar já vê que está defasado, então tem que começar a corrigir novamente (entrevistado 7).

Para a comunidade escolar, pais e alunos, no que se refere à forma como o ensino foi estruturado, não houve conflito. Talvez isso tenha ocorrido pela própria população ansiar por um ensino que lhes desse condições de se ter um emprego, mas não significou que eles não objetivassem a universidade.

Olha, pelo que eu senti, como eu trabalhava em escola particular, a aceitação foi muito grande. Inclusive a turma que eu trabalhava era o colégio Camões e eles implantaram a nível de suplência, que era em um ano e meio para pessoas acima de 18 anos, então a minha sala de aula eu tinha 120, 150 alunos, e na grande maioria pais de família, empresários, pessoas que tinham parado de estudar fazia

muito tempo e que a lei oportunizou naquele momento deles retornarem. A nível de suplência fazia o curso de três anos, em um ano e meio, então trouxe de volta toda uma comunidade que estava adormecida. A grande maioria dos meus alunos já estava no mercado [de trabalho], muitos empresários, então muita gente da cidade industrial, e muitos daqueles que terminaram o ensino médio e que não tiveram oportunidade de ir para a faculdade, hoje temos muitas faculdades particulares, na época não existia, então eles viram uma possibilidade de crescimento, qualificação, então retornaram para os bancos da escola. A criançada do 2º grau existia certa resistência dos pais, porque ele vai sair do ensino de três anos e vai entrar no técnico de quatro então ele vai perder um ano para o vestibular. Isso foi no primeiro momento, depois, à medida que eles foram observando que os filhos vinham e que o amadurecimento e o crescimento era maior do que aquele do ensino médio que era o 2º grau até então, aí eles começaram a valorizar. Mas nós chegamos à época no Estadual de para um técnico em informática ter 4000 candidatos para 200 vagas. A procura era muito grande para os cursos técnicos. O aluno que saía mais preparado e o índice de aprovados no vestibular dos alunos do Colégio Estadual do Paraná eram dos cursos profissionalizantes, sempre foi (entrevistado 7).

Isto tem uma razão lógica. Ora, o vestibular é um concurso, uma disputa entre iguais. Se todos passaram a receber este tipo de formação, era espectável que esses alunos estivessem entre os aprovados. Evidentemente que se houve um rebaixamento de currículo, houve um rebaixamento na média da nota nos vestibulares, mas no vestibular passa quem tiver a melhor nota relativa e não absoluta.

Um dado interessante e positivo trazido pela lei foi a força de atrair quem estava fora da escola, já havia algum tempo, de voltar aos estudos, exatamente visando a profissionalização.

3.2 REPRESENTAÇÕES DO PROCESSO: IMPLANTAÇÃO DA LEI 5.692/71 PARA O ENSINO DO 2º GRAU NO PARANÁ

Quanto a esse período ser marcado por uma ditadura militar, a representação passada pela literatura tradicional é de que foi um momento em que as pessoas

tinham medo, tudo era vigiado, as escolas sofriam grande repressão e os professores eram vigiados por militares até mesmo dentro da sala de aula.

Mas, pelos relatos, nota-se que grande parte da população não percebia o momento em que vivia. Seja por falta de clareza política, seja porque o Estado de Exceção se utilizou de vários instrumentos repressivos, de práticas veladas, sendo aplicada a violência física apenas contra aqueles que se engajavam contra o regime instaurado, e os indivíduos não viam essas repressões ou se omitiam por medo de sofrer aquele tipo de sanção. Para o entrevistado 3:

Talvez as formas de encaminhamento pudessem ter algum traço, mas nada assim mais expressivo, que você pudesse dizer não, isso aqui tem marcas, não havia nada de extraordinário não. Também é aquela história que o tempo abrandando o juízo da gente, pode ser que na época eu pudesse até ser mais exigente, que fizesse mais críticas, esta marca estava ali, mas não era tão aparente. É aquela coisa, as pessoas na Universidade faziam uma crítica mais veemente, mas nada muito explícito. Então, acho que talvez só na questão do encaminhamento, vamos resolver! Vamos resolver! Só determinando. Mas as práticas em 1978, nós já estávamos começando a desamarrar algumas coisas, a sociedade mais crítica, especialmente esse pessoal da Universidade, mais aberto, mais crítico, não tinha como ter controle sobre o grupo dos professores, que um colega nosso foi indicado e sofreu penalidade, não. Inclusive eu tinha colegas meus que foram a Porto Alegre comigo que tinham passado por processos que estavam integrando o grupo da mesma forma, porque eram pessoas inteligentes, capazes.

Na fala acima, se atenta para a questão do tempo, em que as representações das pessoas sobre os acontecimentos cotidianos podem mudar no decorrer dos anos, que as ações podem ser abrandadas. Percebe-se que, ao tecer a análise do período, os entrevistados faziam constantes ligações com o presente. Isso talvez possa contribuir para uma interpretação diferente daquela que se tinha no período vivido. E as falas remetem-se geralmente já nas décadas finais de 1970, que se davam início ao período de abertura política. Vale ressaltar que o início da década de 1970 foi marcada pelo general Médici no poder, um dos militares mais violento do período ditatorial, que decretou o AI número 5.

Para o entrevistado 1, as formas de repressão direcionadas à escola situavam-se no sentido de tirar as condições efetivas de trabalho.

A repressão não era só ideológica, era muito mais forte a pressão, eles tiravam condições, eles diziam cada semestre, cada ano: **nós**

não vamos mais pagar professor pra ensinar xadrez, nós não vamos mais pagar professor pra artes industriais, nós não vamos mais pagar professor pra isso, pra aquilo ou pra aquele outro, os professores não vão mais ter as horas de sábado pra estudar remuneradas. Então acabava-se a experiência e aí eles diziam que a culpa era da experiência, porque enquanto tinham-se privilégios fazíamos. Sabe a teoria da culpa? Enquanto a escola tinha esses “privilégios” ela funcionava, depois não funcionava.

Esse relato traz elementos que dão uma dimensão sobre como a repressão era imposta sobre as escolas: de forma velada. Essas questões muitas vezes, para a parcela dos professores, foram compreendidas como sinônimo político, interesse de se reduzir gastos com a educação. Então, a pressão sobre a instrução foi sendo absorvida como questões necessárias ao bom funcionamento. Essa escola a que o entrevistado se refere era de projeto-piloto, que teve grande repercussão como modelo educacional entre as escolas, que a visitavam constantemente para ver os projetos, mas, por apresentar um ensino diferenciado, em comparação às outras escolas, ela foi considerada subversiva pelo poder político, por não cumprir algumas exigências militares, tais como cantar o Hino Nacional todos os dias, fazer filas, etc. Dessa forma, retiravam-lhe as condições de trabalho, responsabilizando os próprios professores pelo insucesso do projeto, o que representou no imaginário de muitos profissionais incompetência profissional. Essa questão de não cumprir as regras pode ser visto no relato abaixo:

A gente tinha por hábito não fazer filas e nem usar uniformes, e não havia inspetores de disciplina, que naquela época era comum nas outras escolas estaduais. Como era o regime militar (...). Um dia uma professora que estava na coordenação fez um comentário sobre o hino nacional, que a gente não queria, era obrigado como todas as outras escolas a hastear a bandeira e a cantar o hino nacional todos os dias, mas a gente não queria que as crianças fizessem isso automaticamente. Então nós começamos um trabalho de explicar, ensaiar, dizer o que significava o hasteamento da bandeira, porque quando chovia ela era retirada, explica. E uma das professoras não muito cuidadosas fez um comentário assim: **é porque senão aquela bandeira não vai significar nada para as crianças, vai parecer um rolo de papel higiênico se esticando.** E uma das professoras era filha ou neta de um general e foi denunciar, e nós fomos chamadas na Secretaria da Educação porque era uma escola diferente, subversiva.

Ainda com relação às formas veladas da repressão, o entrevistado 2 diz:

(...) era uma ocasião em que as pressões, o receio das pessoas, inclusive de colegas, era muito grande e porque também havia uma propaganda maciça sobre os feitos do próprio governo e para as pessoas que não estavam diretamente ligadas, muitas coisas passavam despercebidas, além disso nós vivíamos no país o chamado Milagre Econômico, que coincidiu bem época de 1972, época do governo Médici, que redundou em nosso grande endividamento nacional, mas haviam muitas obras, muitas intervenções e de um modo geral a população estava apaziguada. Os movimentos sociais todos estavam calados, a esquerda tinha sido desbaratada, então era como se vivesse num mar de rosas. As coisas só começaram mesmo vir à tona depois de 1978, as pessoas comuns não tinham consciência da ditadura.

Mais uma vez, o relato confirma que esse momento da ditadura não era tão claro como a historiografia tradicional afirma: grande parte da população compactuava com esse regime, muitas vezes de forma inconsciente ou até mesmo declarada, pois parte da elite ansiava carrear benefícios próprios, queriam vantagens governamentais (dessa forma, apoiaram o regime que lhes dava oportunidades e privilégios), e parte da população percebeu esse momento como a melhor fase do Brasil. Apesar de seu endividamento, o Brasil vivia o Milagre Brasileiro, em que os trabalhadores tinham grande poder de compra, pois havia facilidade de crédito, havia segurança, a corrupção não era escancarada na mídia ficava apenas nos bastidores do governo, a mídia era direcionada pelos militares e outros tinham medo de reagir contra as determinações, ou seja, diversos fatores contribuíram para o apoio das massas.

Para Bourdieu (1989), esse campo de produção simbólica é um microcosmo da luta simbólica entre as classes, ou seja, os sistemas ideológicos que os especialistas produzem para a luta pelo monopólio da produção ideológica, legitimam, por meio dessa luta, instrumentos de dominação que se reproduzem de forma irreconhecível.

Para o entrevistado 6, essa luta ideológica tinha o apoio dos grupos interessados em adquirir poder e as pessoas envolvidas no contexto tinham consciência de suas atitudes e do momento político que o país vivia. Cada um adequava seu *habitus* dentro do campo de pertença.

Nossa! Eu lembro que bem secretamente orientada pela nossa coordenação de que tomássemos cuidado quando tivessem explanando e o aluno fizesse pergunta, porque literatura tem contexto histórico, e tomássemos cuidado com os assuntos de

redação. Foi aí que nos contaram que tinham policiais liberais vestindo uniforme azul marinho de tergal do colégio se infiltrando aqui, mas por causa do tráfico de drogas, já naquela época. Tinham consciência sim, a grande maioria tinha consciência sim, de que a ditadura era de outra direita, tinha os fascistas, entre aspas, que gostavam dos militares porque eles colocavam todos os tupiniquins na cadeia como no caso uma professora se expressou, quando começou a abertura, eu lembro que alguns diziam: - “Ai mais agora nós vamos ver, a bandidagem vai tomar conta”. Então era uma época de grande repressão. A gente penava pelas pessoas conhecidas nossas que eram pegadas, isso tudo uma loucura.

Entrevistadora - Mas e essas pessoas que não estavam dentro da escola?

Essas pessoas não sei se tinha consciência, mas a parte intelectualizada da nação tinha bastante consciência da repressão, porque a repressão dos anos 70 foi terrível. Não foi de brincadeira. O AI-5 é de dar arrepios, ele é curtinho, mas se você lê, você se arrepia. Agora, por outro lado, não faltou fascista, porque eu lembro que faziam passeata por Deus, pela pátria, e pela liberdade, que começou com as mulheres, meninas e aí a elite vai pedir uma ditadura, porque as ditaduras no Brasil não foram gratuitas, as elites políticas brasileiras é que pediram, as elites sociais gostavam, desde que não me afete eu tô numa boa, os outros que se danem.

Pelas falas, foi possível notar que as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e de Moral e Cívica eram direcionadas segundo as ideologias do regime instaurado. Isso fica evidente no relato do entrevistado 4:

Olha, na época eu era professor de Moral e Cívica e OSPB. Todo início de ano letivo nós precisávamos vir a Curitiba e pegar a autorização pelo DOPS para ministrar essas aulas. Então isso é pra essa área, como professor tínhamos essa pressão. O professor dentro da sala de aula ele tinha que ter a postura do que podia e do que não podia falar. Tinha que ter o pé no chão e cuidados com a sua profissão e na formação do estudante, dos seus estudantes. [para dar aula] Você tinha que ter ficha limpa, era uma ficha da polícia federal, pra você ser autorizado a ministrar aulas em Moral e Cívica e OSPB, da época da ditadura. Ah, tinha o planejamento, tinha livros publicados na época dentro do que você podia trabalhar. A gente fazia um trabalho dentro da sala de aula, de conscientização e tudo mais, mas realmente era uma época diferente da de hoje.

Entrevistadora - E a população em geral? Como a senhora via? Eles sentiam que era um período onde a democracia estava extinta?

Entrevistado - A sociedade sentia, nossas famílias sentiam sim, apesar que, na época de 64, eu era estudante em Curitiba. Eu tinha uma vida normal, 64, 68, então a gente acompanhava, via noticiários, a imprensa era menor e era uma época preocupante, mas quem tinha sua vida normal levava, estudantes mesmo, sala de aula, foi uma fase da sociedade brasileira que a gente passou.

Apesar de a disciplina ser direcionada, ter planejamento próprio, não foi algo que marcou as vivências dos professores. Quem lecionava a disciplina dava sua aula seguindo o planejamento, se adaptava à situação. Com relação a isso o entrevistado 5 aponta uma possível resposta:

Naquela ocasião foram criadas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social de Política Brasileira, e foram escolhidos professores naturalmente com certo cuidado, professores que não fossem de nenhuma tendência, professores que fossem naturalmente contar as coisas e explicar e ensinar as coisas como deveriam ser, e não levando em conta sua orientação. Então era evidente que nós escolhíamos os professores que não iriam nos criar problema, só um professor que se ligou a esses movimentos subversivos ele foi preso. O problema era dele, não meu, foi fora do colégio também. Mas foi somente um que eu tive conhecimento, mais eram os alunos, nós tínhamos um grupo de alunos bastante grande que se insurgia contra essa situação do país, conforme o país estava sendo levado etc. Então, o calor da mocidade, né? [risos].

Ainda o entrevistado 8:

Quanto a vivermos numa ditadura, deveriam se seguir às diretrizes traçadas, aos projetos, o diretor do período era escolhido e traçava as diretrizes de acordo com o núcleo de inspetorias. Os mais rebeldes eram professores mais antigos e eram respeitados, o Colégio sempre foi respeitado, o que havia era algumas manifestações, mas na escola ninguém discutia os problemas, talvez por medo, mas é como é hoje, são poucos que tomam partido, para a população era normal. Quando estourou a ditadura ficaram preocupados, mas não havia problemas. Quem era perseguido era jornalistas, comunistas, socialistas, os professores não se envolviam e a escola não via expressar pensamentos. Eu estava na paralisação de 1977 ou 1978, fui preso por estar fazendo greve, mas fui liberado em seguida. Por eu ser filho de militar, vi que muita coisa ruim foi feita, mas no meio da educação não víamos nada.

Pela essência de um regime militar, a educação também foi pensada como uma forma de controle social. Para tanto, os professores selecionados para ministrar essa disciplina de Moral e Cívica e de OSPB eram pessoas que não contestavam o regime instaurado, seja por medo de ser preso, seja por medo de perder o emprego, seja porque acreditava nas suas ideologias, seja, ainda, por outros motivos os quais não temos como conhecer. Mas o que se destaca é que com relação às outras disciplinas, apesar de se ter um programa que desse um direcionamento, que fosse uma tentativa de controle, cada um dos professores assimilava de formas

específicas segundo o seu entendimento. Em decorrência, foi possível notar que as práticas eram muito diversas, que eles não eram simplesmente manipulados ou persuadidos, mas faziam opções. Ficou claro nas entrevistas que os professores sabiam até que ponto deveriam ou não seguir os direcionamentos impostos sobre a escola, e que em muitos casos fizeram e agiram conforme sua vontade.

Ressalte-se que o Estado de Exceção punia somente os dissidentes, que não se rendiam a suas ideologias. O entrevistado 7 reafirma essa colocação:

Olha, alguns professores que trabalhavam na época com o que nós chamávamos de OSPB, a gente observava que certos professores tinham receio em trabalhar determinados assuntos com o aluno, até pela repressão, mas de uma certa forma é tudo aquilo que a gente falou, quando eles implantaram já foi com toda uma ideologia neoliberal e o capitalismo muito presente, então é natural que houvesse sim algum receio, em até você tocar determinados assuntos pela repressão que ocorria. Os que eram considerados comunistas sofriam as penas, e uma série de coisas, e eu me lembro que na época de estudante eu era aquela estudante muito rebelde, porque queria que as coisas melhorassem e muitas vezes eu fui perseguida, tinha que me esconder atrás do balcão da lanchonete porque eu ia para a rua com a passeata. Então era bem complicado a repressão, era muito violenta e se você fosse presa ia ser exilado um monte de coisa, então dentro da sala de aula as pessoas tinham um certo receio, em tocar em determinados assuntos até em relação ao governo, porque quer queira ou não, você não quer ser preso, ser exilado. Filosoficamente você não concordava com algumas coisas, mas o silêncio te fazia calar, você não tinha como estar argumentando. Eu acho que as pessoas percebiam esse momento político, e sempre com certo receio, principalmente as mais esclarecidas, agora as pessoas com pouca escolaridade, para eles tudo bem, tudo que o governo fizer tá bom, mas as pessoas que tinham maior esclarecimento sofreram muito, porque você estava limitado dentro daquele espaço, quer dizer, você não tinha voz para falar, você tinha uma visão de mundo e tinha que se adaptar com uma visão de mundo imposta. Eu vivi minha adolescência com medo, a minha adolescência foi neste período militar, então era bem complicado mesmo, até de você ir para a escola o avô ia buscar, ia levar de medo de bomba no meio da rua, de passeatas dos estudantes, de agredirem os menores, então tinha uma série de coisas que tirava muito a sua liberdade de ir e vir.

Nota-se a diversidade da experiência dos professores: uns com posições mais categóricas, outros mais sutis, reações às vezes adversas, formas diferentes de perceber um mesmo contexto. Alguns tentavam seguir os direcionamentos, outros acabavam determinando o que era e o que não era adequado ao seu planejamento. Essas reações evidenciavam que os agentes não eram tão ingênuos,

reagiam da forma que podiam, no seu cotidiano, às dificuldades, à falta de infraestrutura.

Como já relatado anteriormente, talvez essa maneira de reagir às determinações da lei fosse uma forma despreocupada de conduzir o seu trabalho. Nesse sentido, pode-se questionar se realmente a lei produziu o efeito desejado sobre os professores, sobre suas práticas, como ambicionavam os governantes. No que se refere às disciplinas de OSPB e Moral e Cívica, parece que sim, que houve uma conformação segundo parâmetros já direcionados, mas, no que tange às outras questões da organização escolar, percebe-se que os professores fizeram suas escolhas.

No que tange às pressões ou ações sobre a SEED, ou sobre as escolas, ou sobre os indivíduos de forma particular, evidenciou-se uma interpretação exacerbada da historiografia quanto à dimensão estratégica da educação para a efetivação do regime.

Em relação à forma de implementação da lei no Paraná, observou-se que a hipótese de divergências significativas entre as orientações da SEED e as expectativas dos professores não pôde ser sustentada, pois, embora houvesse algumas discussões em torno do currículo e dos seus objetivos, estas se mostraram ser moderadamente harmônicas. Cada qual no seu *habitus* adaptou as situações segundo seus objetivos próprios, mesmo que de forma involuntária.

Cada agente buscou se adaptar conforme sua necessidade e interesse, o que fez com que não deixasse de existir uma aula que tivesse como foco o aluno, voltado para a formação humana, embora despreocupada com os direcionamentos técnicos da lei. Pelos relatos, percebe-se que a escola e suas práticas é um terreno extremamente fértil, com uma riqueza de práticas que são fugidias às regras com as quais não compactua. A historiografia com a qual se dialogou, embora pertinente sob muitos aspectos no que se refere às políticas públicas, ainda deixa muito a desejar nas relações infirmadas entre os agentes, nas suas formas de se relacionar no campo ao qual pertencem, em que os indivíduos não são produtos de um Estado Autoritário, que tudo controla e que tudo pode, tirando a liberdade e o poder de reagir contra as determinações legais.

O balanço geral percebido por parte dos entrevistados foi de que apesar de todos os problemas enfrentados, a reforma da educação de segundo grau teve

traços positivos: os alunos se mostravam mais interessados, maduros, abriu-se a possibilidade para aqueles que não pudessem cursar a universidade terem alguma formação. Contudo, não podemos perder de vista o que dissemos acima sobre a provável visão romântica destes especialmente quando falam de algo distante no tempo e do qual foram parte.

Este olhar fica explícito no relato citado a seguir:

As escolas normais de formação de 2º grau [magistério na época], para a educação de 1º a 4º [e] pré-infantil era muito importante, inclusive para os que tinham intenção depois a nível de 3º grau, na formação de matérias específicas, cursos específicos na área de formação pedagógica. Este professor hoje, se ele tivesse tido como nós escola normal, todos os cursos de 2º grau, ele estaria muito mais habilitado a entender o desenvolvimento da criança mesmo da 5ª a 8ª, do que este profissional que muitas vezes terminou o ginásio ou o 1º grau, o 2º grau e vai direto para o 3º grau, deixando de lado pela extinção dos cursos das escolas normais de formação de professor a nível de 2º grau. O magistério de 2º grau, no meu ponto de vista, não deveria ser extinto, mas ele foi extinto porque ele não foi melhorado no decorrer de sua existência. Mas eu mesmo fiz magistério de 2º grau no interior, vim pra Curitiba e fiz vestibular na Federal e passei. Então a educação de uma maneira geral não interessava o local, era muito sério muito forte (entrevistado 5).

Para o entrevistado 4, essa formação de 2º grau contribuiu para a formação dos professores das séries iniciais, por ser um ensino de melhor qualidade e que foi extinto por não se ter investido na infra-estrutura material. É conveniente destacar que essa interpretação que os professores fazem da educação sob a égide da lei 5.692/71 tem muito da comparação com a educação dos nossos dias. Eles não se debruçaram numa análise própria daquele contexto. Se assim o fizessem, pode ser que sua interpretação fosse bastante diferenciada dessa que projetam. Para o entrevistado 9, essa questão da qualidade também se ressalta.

Nesse período as escolas militares ficaram melhores, essas escolas são maravilhosas, de qualidade, com conhecimentos profundos em diversas áreas. As escolas técnicas federais se transformaram em Cefet's, o ensino era de qualidade.

Naquele período o Brasil era feliz e não sabia, quando as forças armadas entregaram o poder, as escolas Estaduais e Municipais se viram enfraquecidas, o governo permitiu a corrupção, descaso dado ao professor com relação à preparação e salário.

Naquele período os alunos do Estadual passavam no vestibular sem cursinho, os militares estavam voltados a combater o comunismo. A lei veio naquele momento porque era necessária, e a educação

seguia os padrões militares. Mas, de uma maneira geral, a qualidade do ensino caiu por falta de comprometimento dos profissionais, a lei ajuda quando é cumprida.

Deve-se lembrar que o entrevistado 9 foi militar de carreira e dava total apoio ao período da ditadura, por considerar que a sociedade deve ser regida por mãos fortes. Mas é interessante notar que, no que se refere à lei, conforme o senso comum, ela veio de repente destinada a uma formação massiva, mas ao mesmo tempo os professores se referem a essa formação como de qualidade, que os alunos eram mais responsáveis, que esse curso não deveria ser extinto. Isso porque o universo de compreensão e atuação de cada um é adverso; embora aquele momento fosse de mudança, ainda estavam muito presentes heranças do passado, muitas vezes, absorvidas de uma forma acrítica e romanceada.

Outra questão que se destacou como afirmativa para os entrevistados é que esse momento foi positivo para que as pessoas que estavam fora da escola percebessem que, para que a lei alcançasse seus objetivos, seria necessário mexer em várias bases que acreditavam estar firmes, notar que uma reforma educacional não se efetiva somente pela escola e seus partícipes, que são necessários outros elementos, como cursos de formação, infra-estrutura e, além de tudo, vontade, desejo de que tal empreendimento dê certo.

O entrevistado 3 faz esse balanço quanto aos professores capacitadores da Universidade:

Foi um momento em que, por exemplo, os professores das universidades também foram chamados, e também algum deles levaram alguns sustos, no sentido de “puxa, a coisa não é só por aqui, tem mais, a universidade também não é só essa torre de marfim tem mais a ver do que só esse espaço aqui”. Então foi um momento em que eu acho que se iniciou de uma forma muito branda, mas um questionamento por parte dos professores que estavam acostumados só com suas disciplinazinhas, muito fechadinho no seu mundo. Então eu acho que passou a ser desafiado por esse novo convívio, mais próximo da escola, por exemplo, a universidade montou alguns projetos muito interessantes junto com a Fundação Araucária, para professores atendentes. Foram desafios interessantes que foram surgindo, e que a universidade foi tendo que dar conta.

Para o entrevistado 6, a principal questão que ressalta é a disciplina discente, porque eram comportados, responsáveis, ressaltando como os objetivos de moral,

asseio, bons costumes, também apregoados pelo Estado de Exceção, faziam parte do ideário dos professores. A questão comportamental classificava os considerados bons ou maus alunos.

Eu dei aula durante muito tempo no curso de prótese, que me rendia mais que uma turma de ensino médio, que não estudava. Era um sacrifício! Todos os professores reclamavam e quem tinha aula no curso de Edificações era uma beleza, o de Análises Clínicas, não tinha reclamação, porque você chegava numa sala, dava uma aula excelente, não tinha que chamar atenção de aluno, não tinha que reclamar porque não tinha livro, era uma beleza, porque eles tinham responsabilidade e maturidade, porque eles estavam fazendo um curso que ia dar diploma. Eu ia dar aula no [curso de] prótese com guarda pó branquinho, aqueles moços mais educados aquelas moças mais educadas, até a postura delas sentar, a fisionomia deles era outra coisa.

No que se refere ao traço tecnicista nos direcionamentos da reforma educacional da lei 5.692/71 afirmados por Ghiraldelli e Romanelli, embora não se configurasse objeto deste estudo, percebe-se que os professores envolvidos no processo de ensino não compreenderam dessa forma. Estes primavam e direcionavam o seu ensino para uma formação humanista. Pelos direcionamentos dos cursos de capacitação, nas falas dos entrevistados e pelas fontes analisadas, ficou evidente essa preocupação na formação ofertada aos discentes.

Esse entendimento único seria reduzir e padronizar a ação humana a regularidades previsíveis e controláveis. As falas evidenciam a adesão consciente e não necessariamente voluntária por parte dos agentes às determinações e direcionamentos legais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender o processo de implementação da lei 5.692/71 para o ensino de 2º grau no Paraná no período da ditadura militar. Para tanto, foi necessário retroceder e avançar no tempo, de forma a compreender o contexto em que essa determinação se inseriu.

Este estudo visou ir além da interpretação histórica responsável por conceber a educação brasileira como simples e direto reflexo das forças do mercado internacional aliadas ao desejo progressista das autoridades governamentais. Buscou, ainda, compreender a ação dos educadores, principais agentes daquele contexto, cuja autonomia dificilmente é extinta, mesmo em uma época de ditadura militar.

No início deste trabalho, tinha-se como hipótese principal a de que haveria uma outra versão sobre o processo de implementação da lei referida. Para isso, dialogou-se com autores de grande relevância da história da educação brasileira. Notou-se que boa parte dessa literatura avalia de forma negativa qualquer medida educacional que tenha partido dos militares. Alega que estes, desejosos de impulsionar o desenvolvimento brasileiro, colocaram a educação nacional à mercê dos interesses do mercado.

Com os dados levantados por este trabalho, pôde-se constatar que houve uma grande proximidade entre os governantes brasileiros da década de 1970 com o governo dos Estados Unidos, que, na época, travava acirrada luta ideológica para conter a expansão do movimento encabeçado pela União Soviética. Mesmo assim, notou-se que muitas das determinações legais que partiram do governo brasileiro do período deviam ser analisadas menos em comparação com as políticas internacionais que com a própria realidade brasileira.

Os índices alarmantes de analfabetismo e miséria instigaram as autoridades a investirem em novos modelos de desenvolvimento econômico para o país. Muitos desses modelos já haviam sido aplicados a outras realidades, de países desenvolvidos, gerando resultados satisfatórios.

A lei educacional aqui estudada foi fruto desse contexto, fato que não significa, necessariamente, que as proposições para a educação constituíram um mero reflexo das forças mercadológicas e políticas internacionais.

O aspecto mais importante sobre as diretrizes do campo educacional foi a própria autonomia do profissional da educação, tais como professores, diretores de escolas e membros das secretarias. Estes tinham pelo menos um espaço de autonomia – a escola, ou seja, o espaço necessário para que pudessem, de alguma forma, intervir em seu contexto social. Por isso, decidiu-se tentar compreender essas relações e motivações, ou seja, a participação desses agentes no processo histórico relativo à implementação da lei no Paraná.

Para tanto, mostrou-se necessário buscar nas fontes essas asserções à questão da política oficial, à produção acadêmica que trata do período e à percepção dos envolvidos no processo.

No que se refere à lei 5.692/71, para a historiografia tradicional, e mais precisamente Romanelli (1986) e Ghiraldelli (1990), esta foi implementada por interesses capitalistas resultantes dos acordos internacionais e influenciada pela Teoria do Capital Humano. No entanto, esses acordos tinham por objetivo avaliar a situação educacional no Brasil a partir de pesquisas estatísticas, para que então o governo pudesse desenvolver sua estratégia educacional. Ao estudar o *habitus* dos agentes envolvidos nesse processo, percebeu-se que a questão política era muito presente. Contudo, essa reforma educacional tinha por objetivo organizar o ensino educacional brasileiro, uma vez que esse sistema estava caracterizado como ineficiente, não sendo caracterizada apenas como estratégia de política econômica.

O ideário desenvolvimentista de meados de 1960/1970 foi entendido por parte da elite militar hegemônica como a possibilidade de superação da pobreza e do atraso nacionais. Durante essas décadas, os objetivos governamentais centravam-se no intuito de dotar o país de uma infra-estrutura material que gerasse o desenvolvimento nacional e internacional, fruto de interesses de diversos grupos sociais e políticos.

Dessa forma, grupos advindos das diversas camadas sociais vincularam intensa campanha e discussões em torno do desenvolvimento, nacionalismo e superação das desigualdades sociais. No entanto, essa orientação ia de encontro aos interesses de parte da elite hegemônica representada pelos militares que ascendeu ao poder em 1964. Estes tinham o interesse de projetar o Brasil internacionalmente. Dessa forma, abriram-se precedentes para o mercado internacional se instalar no Brasil.

Para reter os movimentos populares e convencer a população de seus objetivos, esse Estado de Exceção utilizou como seu porta-voz os direcionamentos da Escola Superior de Guerra, que fez do elemento psicossocial, da violência, da burocratização e da educação suas principais formas de doutrinação. Tentou organizar a sociedade brasileira segundo parâmetros da Escola Superior de Guerra. Isso ocasionou formas específicas de controle, em resposta ao desafio apresentado pela sociedade civil, na forma dos movimentos sociais. No entanto, diferente do totalitarismo, em que a violência é aplicada a todos os indivíduos, o Estado autoritário aplicava a violência física somente contra os indivíduos considerados subversivos.

O Brasil da década de 1970 vivia seu auge industrial e econômico. As altas taxas de inflação ficavam camufladas pelo poder de compra da população e houve elevação do PIB. Esse período ficou conhecido como *Milagre Brasileiro*. Em consequência, novas classes sociais foram se formando no cenário brasileiro, oportunizando a projeção das empresas estatais e da burocratização. Houve uma concentração de riquezas, o que ampliou o padrão desigualitário de distribuição de renda. Em consequência desses fatores, entre 1960 e 1970, o capital internacional se destacava no contexto brasileiro, passando a ter relevância também nos direcionamentos educacionais.

No Paraná, a situação não foi diferente do contexto brasileiro. A adesão aos discursos de modernidade administrativa e de esperança na construção de um país melhor e mais grandioso perpassou os discursos de grande parte dos governadores paranaenses, os quais ansiavam a industrialização do Estado, juntamente com o incremento tecnológico na agricultura. Verificou-se que o Estado sempre esteve interessado em manter laços estreitos com os presidentes, especialmente no intuito de angariar recursos financeiros.

A lei 5.692/71 surgiu nesse contexto econômico, vista pelos governantes como possibilidade de direcionamento pedagógico, social e de formação. No entanto, isso não significou que os partícipes desse processo fossem destituídos de seu poder, tornando-se marionetes nas mãos dos dirigentes.

Uma das críticas que os autores da historiografia tradicional tecem com relação à lei é que seu direcionamento foi resultado da Teoria do Capital Humano, amplamente difundida na década de 1970. No entanto, os direcionamentos políticos

detectados nas fontes contrapõem-se a essa afirmação de que a educação passou a ter essa característica a partir de 1970. Já nos discursos de finais da década de 1950, os governantes paranaenses discursavam a favor de uma educação que propiciasse mão-de-obra qualificada. Então seria lógico que o governo projetasse sobre a escola a possibilidade de suprimir o problema da falta de mão-de-obra qualificada e viabilidade de crescimento econômico. Portanto, já se compreendia a questão de maior formação e mais lucratividade para o Estado, muito antes de a TCH fazer parte dos discursos educacionais brasileiros. Apesar desse processo de formação técnica ter sido ampliada ainda mais após a influencia da TCH.

Porém não se pode negar que, após a chegada dessa teoria ao Brasil, suas orientações pedagógicas foram redirecionadas. Para a TCH, a pesquisa tem extrema importância no sistema econômico, pois conhecimento e capacidade produtiva são produtos de investimento que, combinados com outros, já haviam possibilitado a superioridade produtiva de alguns países desenvolvidos. Dessa forma, na década de 1970, as agências de fomento à pesquisa foram ampliadas e os programas de pós-graduação se expandiram. Apesar de essa Teoria ser reflexo de acordos internacionais, também trouxe pontos positivos para os direcionamentos educacionais brasileiros. Não dá para reduzi-la simplesmente ao resultado de desejos obscuros por parte dos governos.

Essa reforma também teve a intenção de estruturar e organizar o sistema educacional brasileiro, de suprimir um sistema seletivo, com altos índices de evasão e repetência e o de dar oportunidade de formação para a população, para que pudessem ter qualidade de vida. Como visto pelos relatos dos entrevistados, tanto os professores como os empresários que necessitavam de pessoal especializado e a própria população já reclamavam a favor da organização do ensino brasileiro e a favor de uma formação que lhes propiciasse qualificação. A demanda de formação era umas das saídas para os problemas em que o País e o Paraná se encontravam.

O ensino de 2º grau passou a ser obrigatoriamente profissionalizante em todos os estabelecimentos de ensino, com o intento de direcionar o ensino brasileiro a uma única trajetória, eliminando-se, dessa forma, a questão da dualidade de ensino, em que se afirmava haver duas escolas: uma que formava para o vestibular e outra para o trabalho. Para tanto, os currículos foram redirecionados, passando a ter uma base comum e uma formação específica. Essa nova reorganização causou

muita polêmica nas escolas entre os professores. Estes não queriam perder o número de aulas de suas disciplinas para a parte específica dos currículos, mas com o decorrer do tempo foram se adaptando a essa nova forma de organização curricular.

Para a literatura com a qual se dialogou, a lei 5.692/71 foi considerada tecnicista, e os discursos educacionais da atualidade incorporaram esse discurso como verdadeiro, ou mais aproximado da realidade. No entanto, pela análise das fontes, constatou-se que, apesar de serem técnicos, a formação humanística continuou como base das preocupações dos governos em seus discursos. Pelas entrevistas, percebeu-se que os envolvidos nessa reforma educacional também não a entenderam de tal forma. Embora essa discussão não fosse o foco deste trabalho, considera-se um importante foco a ser investigado pelos estudiosos desse período.

Nesses discursos governamentais, a educação foi um dos tópicos centrais. Foram implantados programas de alfabetização, a expansão do ensino de 2º grau foi intensificada, foram construídas escolas, ampliada a merenda escolar, etc., com o intuito de oferecer ao sistema educacional condições básicas de funcionamento.

Para tanto, foram ofertados cursos de capacitação para os professores pela Secretaria de Educação em colaboração com as Universidades Federais e Estaduais. Entretanto, pelos relatos, esses cursos não chegaram a todas as escolas do Paraná: as condições de infra-estrutura eram precárias e somente as escolas-pilotos é que possuíam materiais e laboratórios específicos aos cursos. Pela lei, o estabelecimento de ensino é que escolhia os cursos técnicos que iria ofertar, segundo a demanda do mercado em seu entorno. Não foi essa, porém, a orientação que prevaleceu, e as escolas passaram a ofertar cursos que não demandassem muitos recursos, pela falta de estrutura.

Logo da implementação, houve muita euforia, todos os estabelecimentos queriam adotar os cursos profissionalizantes ao mesmo tempo. No entanto, os professores não sabiam o que era a lei, não se tinha professores capacitados para as áreas específicas e, pelo que vimos nos relatos, durante todo o decorrer da década de 1970, o ensino aconteceu da forma em que os próprios professores a compreendiam, com a mesma prática, mudando conceitos apenas no papel. A forma com que a lei foi implementada não poderia realmente alcançar os objetivos propostos. Não houve preparação prévia dos professores, os objetivos avaliativos

foram alterados sem uma comunicação prévia, sem trabalhar seu objetivo, faltou o diálogo sobre as expectativas dos professores e dos governantes.

Pela essência de um regime militar, a educação também foi pensada como uma forma de controle social. Essa orientação ficava mais clara nas disciplinas de Moral e Cívica e de Organização Social Política Brasileira, em que os professores tinham todo um direcionamento e um programa a ser seguido. Mas, com relação às outras disciplinas, apesar de se ter um programa que desse um direcionamento, que fosse uma tentativa de controle, cada um dos professores assimilava de formas específicas segundo o seu entendimento e suas práticas. Em decorrência disso, foi possível notar que as práticas eram muito diversas, que eles não eram simplesmente manipulados ou persuadidos, mas faziam opções, da forma que melhor lhes parecia. Ficou claro pelas entrevistas que os professores sabiam claramente até que ponto eles deveriam ou não seguir os direcionamentos sobre a escola impostos, e em muitos casos fizeram e agiram conforme sua vontade.

No que tange às pressões ou ações sobre a SEED, ou sobre as escolas, ou aos indivíduos de forma particular, evidenciou-se uma interpretação exacerbada da historiografia quanto à dimensão estratégica da educação para a efetivação do regime. Como já dito antes, foi também um intento de organizar o sistema educacional brasileiro, de lhe conferir um direcionamento, e não somente traços de um Estado de Exceção. Em alguns relatos dos entrevistados, a idéia do capitalismo e da TCH é evidenciada, mas percebe-se que esse é um discurso absorvido da literatura, e não algo que vivenciaram e/ou perceberam em suas práticas cotidianas.

Relacionado à forma de implementação da lei no Paraná, observou-se que a hipótese de divergências significativas entre as orientações da SEED e as expectativas dos professores não pôde ser sustentada, pois, embora houvesse algumas discussões em torno do currículo e dos seus objetivos, estas se mostraram ser até de certa forma harmônica. O balanço geral percebido por parte dos entrevistados foi de que, apesar de todos os problemas enfrentados, a reforma da educação de 2º grau teve traços positivos: os alunos se mostravam mais interessados, maduros, abriu possibilidade para aqueles que não pudessem cursar a universidade ter uma formação. Os profissionais que estavam fora da escola e que capacitavam os professores puderam perceber que o fenômeno educativo é muito mais do que simplesmente estudar suas teorias.

Por fim, acredita-se que a educação nesse período da ditadura militar precisa ser estudada com mais profundidade e rigor do que tem sido feito até aqui. O discurso de educação tecnicista – ainda que concorde-se com ele – faz parte do senso comum nos meios educacionais, carece de novas produções e novos olhares.

Mesmo em períodos mais recentes, os estudos sobre o período trazem o mesmo tipo de asserção. Fazem-se necessários estudos que levem em consideração a população escolar em geral, que rompam com hierarquizações dos saberes e valorizem os diferentes campos de atuação dos profissionais da educação.

FONTES

BRASIL, MEC. DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO. Reforma do Ensino de 2º grau. **Ministério da Educação e Cultura. Brasília, p. 15–88. 1973.**

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino**, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) – Fundepar, p. 589.

BRASIL. Parecer 853/71. **Conselho Federal de Educação.** Câmara de Ensino de 1º e 2º graus. Distrito Federal, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **A educação nas mensagens presidenciais (1890–1986).** Vol. II, 1987.

FUNDEPAR. **Plano Estadual de Educação 1973–1976.** Curitiba, Secretaria da Educação e Cultura, 1973.

_____. **Análise preliminar dos dados básicos sobre a evolução do ensino regular na Rede Estadual de Ensino: 1971–1980.** Curitiba, Departamento de Pesquisa e Planejamento. 1982.

PARANÁ, **Análise Preliminar dos dados básicos sobre a evolução do Ensino Regular na Rede Estadual de Ensino – 1971/1980.** Curitiba, Secretaria de Estado da Educação – Grupo de Planejamento Setorial, 1982a.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado.** Curitiba, 1965.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado.** Curitiba, 1970.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado.** Curitiba, 1972a.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado.** Curitiba, 1974.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado.** Curitiba, 1975.

PARANÁ. **Base para o Planejamento Prévio para Implantação do Sistema de Ensino de 1º e 2º graus.** v. 1 e 2, Curitiba: Secretaria da Educação e Cultura, 1971b.

PARANÁ. **Ensino Regular de 2º grau, lei nº 5.692/71 – atos complementares.** Curitiba, Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 1977.

PARANÁ. **Estatísticas Educacionais no Paraná 1971–81.** Curitiba, Governo do Estado do Paraná, 1982b.

PARANÁ. **História Administrativa do Paraná 1948–1998.** Curitiba: Imprensa Oficial, DEAP, 2002.

PARANÁ. **Projeto Implantação da Reforma de Ensino Lei 5692 no 2º grau.** Curitiba: Colégio Estadual do Paraná, 1972b.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO. Para a reforma de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 56, p. 130–168, jul/set. 1971.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil 1964-1984**. Bauru, SP: Edusc, 2005.

ARAPIRACA, José de Oliveira. **USAID e a educação brasileira**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. A luta democrática contra o Regime Militar na década de 1970. In: REIS, Daniel Aarão (org). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964–2004)**. Bauru. SP: Edusc, 2004, p. 161–175.

_____. A democracia populista golpeada. In: TOLEDO, Caio Navarro. **1964: visões críticas do golpe**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 31–46.

ARENDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. **O governo KUBITSCHEK: desenvolvimento econômico e estabilidade política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BERG, Creuza de Oliveira. **Mecanismos do silêncio: expressões artísticas e censura no regime militar (1964–1984)**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: UNB, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. A gênese dos conceitos. In: **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **O poder simbólico**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BORGES, Pedro Célio Alves. Estado Autoritário no Brasil. In: COSTA, Sílvio (org). **Concepções e Formação do Estado Brasileiro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

CARDOSO, Fernando Henrique. Os regimes autoritários na América Latina. In: COLLIER, David. **O novo autoritarismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COVRE, Maria de Lourdes M. **A fala dos homens: análise do pensamento tecnocrático (1964–1981)**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CODATO, Adriano Nervo. **Estado, desenho institucional e política econômica no Brasil: 1964–1985**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 1999.

_____. **Dossiê: Pierre Bourdieu no campo**. Revista de Sociologia Política, n° 26, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2006.

COLLIER, David. **O novo autoritarismo na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: v. 24, n. 47, 2004.

GABARDO, Cleusa Valério. **Planejamento da educação no Brasil – limites e possibilidades**: a experiência nacional e a experiência de Toledo. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1991.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990. Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor.

GORENDER, Jacob. Era o golpe de 64 inevitável? In: TOLEDO, Caio Navarro. **1964: visões críticas do golpe**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 109–116.

GRINBERG, Lúcia. Uma memória política sobre a Arena: dos “revolucionários de primeira hora” ao “partido do sim, senhor”. In: **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964–2004)**. Bauru. SP: Edusc, 2004, p. 141–159.

HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1982.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

JUREMA, Aderbal. **Pequena coletânea da legislação brasileira de educação: leis 4.024, 5.540 e 5.692**. Recife: Editora Universitária, 1972.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Problemas da educação brasileira e paranaense**. Curitiba: 1970.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau: O trabalho como princípio educativo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MARTINS FILHO, João Roberto. **Estado e militarismo: revisitando as análises sobre a ditadura militar**. In: COSTA, Sílvio. **Concepções e formação do estado brasileiro**. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999.

MATHIAS, Suzeley Kalil. **A militarização da burocracia**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, Lúcia de Almeida. **Trabalhadores na crise do populismo: utopia e reformismo**. In: TOLEDO, Caio Navarro. **1964: visões críticas do golpe**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 55–74.

O'DONNELL, Guillermo. **Anotações para uma teoria do Estado**. In: Revista de Cultura e Política, n° 3. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1980.

OLIVEIRA, Ricardo Costa de; SALLES, Jefferson de Oliveira; KUNHAVALIK, José Pedro (org). **A construção do Paraná moderno: políticos e política no governo do Paraná de 1930 a 1980**. Curitiba: Setti, 2004.

PE(A)RLMAN, Janice E. **O mito da marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro**. Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nico. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes. 1977.

RAGAZZINI, Dario. Para quem testemunham as fontes da História da Educação? In: **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. da UFPR, nº 18, 2001, p. 13–42.

RATTO, Ana Lúcia. **Origem e desenvolvimento da rede escolar da Prefeitura Municipal de Curitiba (PMC) 1963–1979**. São Paulo: USP, 1994.

REBELO, Vanderlei. **Ney Braga: a política como arte**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

REIS, Aarão Daniel; RIDENTI, Marcelo (org). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964–2004)**. Bauru. SP: Edusc, 2004.

REZENDE, Maria José de. **A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade (1964–1984)**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. **São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982**.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do Iluminismo**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SILVA, Helenice Rodrigues. Resistência civil contra regimes autoritários: o exemplo da imprensa alternativa no Brasil. In: SZESZ, Christiane Marques (org). Portugal–Brasil no século XX. **Bauru, SP: EDUSC, 2003, p. 87–106**.

SILVEIRA, Ênio. A resistência no plano da cultura. In: TOLEDO, Caio Navarro. **1964: visões críticas do golpe**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 151–158.

SODRÉ, Nelson Werneck. História da burguesia brasileira. In: TOLEDO, Caio Navarro. **1964: visões críticas do golpe**. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 1997, p. 151–158.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968–1984)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOLEDO, Caio Navarro. ISEB: fábrica de ideologias. **2º ed. São Paulo: Ática, 1978.**

VITAGLIANO, Luiz Fernando. **A CEPAL no fim do milênio**: a resposta aos programas de ajustes neoliberais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Campinas: Unicamp, 2004.

VIZENTINI, Paulo Fagundes. **A política externa do regime militar brasileiro**: multilateralização, desenvolvimento e a construção de uma potência média (1964–1985). Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1998.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920–1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

APÊNDICE

Apêndice 1

Pessoas Ligadas à Secretaria de Educação:

- Lilian Anna Wachowicz
- Zélia Passos
- Nilcéia Maria F. Siqueira

Diretores(as):

- Adélia Dias Castelan Ribeiro
- Ernani Straube

Professores(as):

- Dagmar Lima Batlke
- Maria Vandilma da Silva
- Paulo Célio Kuss Hammerschmidt
- Entrevistado

Apêndice 2

Roteiro de entrevista para Diretores Escolares

1. Como tomou ciência da nova proposta de organização do ensino de 2º grau, instituído pela lei 5.692/71?
2. Houve debates promovidos pelo NRE para aprofundar conhecimentos sobre a realidade do ensino de segundo grau e do aluno que freqüentaria esse ensino? O(A) senhor(a) participou? Quem e de que forma foram convocados?
3. Como você avaliaria os procedimentos adotados pela Secretaria de Educação?
4. Como se deu o processo de escolha do currículo e cursos ofertados no estabelecimento?
5. Quais as disciplinas contempladas na parte diversificada? Como se deu essa escolha?
6. Que reações tiveram a comunidade escolar, alunos, professores e Secretaria de Educação frente à nova proposta de ensino de 2º grau?
7. Houve pressão por parte do governo sobre a Secretaria de Educação e escolas para efetivação do ensino de 2º grau?
8. Quais as principais dificuldades enfrentadas nesse processo de implementação da nova lei?
9. Houve apoio da Secretaria de educação para implementação da nova proposta sob os diversos aspectos necessários?

Roteiro de Entrevista para Professores(as)

1. Como tomou ciência da nova proposta de organização do ensino de 2º grau, instituído pela lei 5.692/71?
2. Foram promovidos cursos pelo NRE para aprofundar conhecimentos sobre a realidade do ensino de segundo grau e do aluno que freqüentaria esse ensino?
3. Como os diretores repassaram a nova proposta de ensino de 2º grau aos professores?
4. Houve apoio pedagógico por parte da Secretaria de Educação e escola para efetivação do novo ensino?
5. Como foi o processo de adequação da grade? Você participou? O que achou? Quais os pontos positivos? E os negativos?
6. Foram realizadas reuniões periódicas com os professores do curso em que lecionava, para discutir planos de ensino, currículo, objetivos do curso, etc.? Como se davam essas reuniões?
7. Como o senhor descreveria a reação dos alunos e comunidade escolar quanto à nova organização de 2º grau?
8. Houve adequações físicas (sala de aula, laboratórios, carteiras, materiais didáticos, etc.) para a implementação do ensino de 2º grau profissionalizante?
9. Como foi adotado esse ensino no Paraná? De uma só vez, ou houve preparação para os profissionais?
10. Houve pressão por parte do governo ou Secretaria de Educação quanto ao ensino dado em sala de aula?

11. Havia divergência de pensamento quanto ao ensino e sua efetivação com relação à direção, equipe pedagógica e Secretaria de Educação?
12. Como as diretrizes da Secretaria de Educação eram adotadas pelos professores? Aceitação, adesão ou contestação? Havia alguma que era mais questionada? Por quê?
13. Por viver numa ditadura militar, todos tinham consciência ou não do período e das ações praticadas pelo governo?

Roteiro de Entrevista para Membros da Secretaria da Educação

1. Como foi recebida a nova proposta de ensino de 2º grau na SEED? Como foi recebida pelos dirigentes? Adesão, aceitação, ou havia algo mais debatido?
2. Como se deu o trabalho de organização para adequação da proposta?
3. Houve preparação prévia para os dirigentes? Como foi?
4. Como foi pensado o projeto de implementação da lei 5.692/71 para o ensino de 2º grau? Foi através de grupos específicos, debates abertos, etc.?
5. As novas diretrizes para o 2º grau iam ao encontro dos interesses educacionais paranaenses, ou divergiram? Em que pontos?
6. Que metas de implementação foram colocadas? Havia prioridades? Quais eram estas?
7. Como se pensou o projeto de infra-estrutura para atender às novas necessidades do ensino de 2º grau?
8. Havia pressões ou sanções por parte do governo federal sobre a SEED? Como se davam?
9. Como ficou a organização curricular do ensino de 2º grau? Que cursos foram contemplados? Por quê?
10. Havia apoio pedagógico por parte do governo federal para o Paraná? Como se realizava esse apoio?